ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ИМЕНИ В.Я. КИКОТЯ»

И. В. Ульянова

ПЕДАГОГИКА XXI века

Монография

Москва
2017

ББК74.0
У51

Ульянова, И. В.

Педагогика XXI века : монография / И. В. Ульянова. – М. : Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2017. – 296 с. ISBN 978-5-9694-0457-1.

В монографии представлена компаративистика современных педагогических позиций и функционирования образовательных систем развитых стран в условиях постиндустриального общества, культивирующего философию постмодернизма с ее релятивизмом, нигилизмом, технократизмом. Охарактеризованы риски и опасности детства в XXI в. Актуализирована роль гуманистической педагогической парадигмы как оптимального условия преодоления современных социокультурных деструкций, связанных с глобализацией, девальвацией традиционных гуманистических ценностей, потребительской идеологией и проч. Подчеркивается значимость педагогики смысложизненных ориентаций личности, содействующей подрастающему поколению в позитивном целеполагании и самоопределении, формировании готовности к решению нравственных дилемм, реализации активной жизненной позиции, ответственности, творчеству и созиданию.

Для профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего образования, сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних ОВД, руководителей, преподавателей, учителей, воспитателей системы среднего образования, адъюнктов и аспирантов, курсантов и студентов. Может использоваться в учебном процессе системы повышения квалификации и переподготовки кадров системы МВД России.

ББК74.0

Рецензенты*:*

профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, член-корреспондент Академии военных наук Российской Федерации, доктор педагогических наук, доцент ***Н. В. Сердюк;***

начальник кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности ОВД Центра КПП и МО деятельности ОВД ВИПК МВД России кандидат педагогических наук, доцент ***Р. Р. Садеков***.

ISBN 978-5-9694-0457-1

© Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2017
© Ульянова И. В., 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4

Глава I. Современная педагогика в системе наук о человеке 11

§ 1. Педагогика как гуманитарная наука XXI в.: проблема гуманизма 11

§ 2. Объект, предмет, цели, задачи, функции современной педагогики 56

§ 3. Категориально-понятийный аппарат современной педагогики 63

§ 4. Отрасли педагогики и специфика ее связей с другими науками 68

Выводы по главе I 75

Глава II. Проблемы детства, педагогики, системы образования в постиндустриальном обществе 79

§ 1. Постиндустриальное общество: сущность, перспективы, социокультурные и педагогические риски и опасности 79

§ 2. Детство как педагогический, социальный, психологический феномен и его риски 96

§ 3. Диссонансы и антагонизмы в теории и практикесовременной российской педагогики 135

Выводы по главе II 143

Глава III. Реализация гуманистической педагогической парадигмы в системе российского образования XXI в. 148

§ 1. Парадигмальное разнообразие современной педагогики 148

§ 2. Методологические и аксиологические основы современной гуманистической педагогики 155

§ 3. Педагогика смысложизненных ориентаций как актуальный ресурс современной гуманистической педагогической парадигмы 183

§ 4. Воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций личности 214

Выводы по главе III 260

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 263

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 265

Проблема образования и воспитания является первой проблемой, обеспечивающей безопасность человечества.
Н. Н. Моисеев

ВВЕДЕНИЕ

Спектр педагогических идей и концепций в XXI в. в планетарном масштабе архи-широк: от ультралиберальных до ультраавторитарных, что транслируется реализуемыми в разных странах образовательными системами, проектами в контексте светского и религиозного, государственного и частного образования. В данном разнообразии отражаются и национальное своеобразие народов, их этнические, социокультурные традиции, степень образованности, и специфика государственного устройства, запросы элиты, политические реалии и перспективы.

Однако в условиях настойчиво навязываемых миру в XXI в. глобалистского, информационного, технократического, потребительского, миграционного трендов, свойственных постиндустриальному обществу, все более очевидной становится проблема девальвации гуманизма как жизнесберегающей идеологии общества, гаранта стабильности, прогресса. И если Д. Белл в 60-е годы прошлого века рассматривал постиндустриальное общество в рационалистических понятиях линейного прогресса, экономического роста, связанных с процессами технизации труда нового этапа американского капитализма, то позже дефиниция обретает новое содержание, раскрывая все новые черты, в том числе и деструктивные, а сама идея экстраполируется уже на все человечество.

По утверждению О. Тоффлера и др., постиндустриальное общество не ограничивается техническими и телекоммуникационными новациями. «В большей степени, – отмечал он, – люди осознают, что вокруг нас формируется новая культура. И дело не только в компьютерах... Это новые установки по отношению к труду, полу, нации, досугу, авторитетам и так далее». В целом можно говорить о культуре нового типа – культуре постмодерна с присущими ей плюрализмом, децентрализацией, неопределенностью, фрагментарностью, изменчивостью, контекстуальностью, потребительской идеологией, гедонизмом. Постмодернизм культивирует «принцип «методологического сомнения» по отношению ко всем позитивным истинам, установкам и убеждениям», пониманию будущего, ценностей цивилизации, смысла, порядка, справедливого общества как мифа» (О. Ю. Цендровский), он ориентирует на хаос, иронию, игру, нигилизм, маргинальность. Философия постмодернизма задает миру пессимистический сценарий развития, настоящего и буду-

щего, предрекает гибель цивилизации в связи с порабощением человека техникой, утратой им смысла жизни (Д. Медоуз и др.).

Провозглашенные в XXI в. развитыми странами доктрины гонки вооружения, экономического, научного превосходства усиливают на планете атмосферу не сотрудничества и состязательности, но агрессивной борьбы и бескомпромиссности. В этом плане прав А. Турен, подчеркнувший в книге «Постиндустриальное общество» (1969), что «наше общество – это общество отчуждения, <…> потому что оно соблазняет, манипулирует»; это классовое общество с глубокими социальными конфликтами, проявляющимися прежде всего в непримиримости между господствующим классом, технократией и профессионалами.

Постиндустриальное общество все более отчетливо демонстрирует двойную мораль и по отношению к детству, когда внешне декларируемая гуманная забота о ребенке, его развитии и саморазвитии вуалирует меркантильные потребности рынка, намеренно придавая дискретность педагогическим отношениям в системах «взрослый-ребенок», «педагог-воспитанник, ученик». Весьма показательны в этом плане телевизионная реклама, использующая детские образы, концепты дружбы, заботы для элементарного продвижения товаров; трансформация образа традиционной семьи посредством разрушения культурных норм цивилизации на полоролевом уровне (так, в США с 2011 г. слова «мама» и «папа» выведены из официального оборота в документации Госдепартамента; в странах ЕС реализуется Программа сексуального образования, ориентированная на раннюю сексуализацию детей, сексуальный гедонизм; в Голландии зарегистрирована политическая партия «Милосердие, свобода и разнообразие» (Charity, Freedom and Diversity, NVD), отстаивающая права и свободы педофилов, намеренная бороться за снижение возраста вступления в сексуальные отношения с 16 до 12 лет, а также за легализацию зоофилии и детской порнографии; в Норвегии, Швеции, Дании, Швейцарии на парламентском уровне инцест продвигается как норма).

Все более острой в мировом масштабе становится и проблема самореализации молодежи, ее трудоустройства по специальности (так, во Франции уровень безработицы в начале XXI в. дошел до 10 %, в Испании – до 25 %, в Греции – до 26 %; в России он фиксируется на уровне 5 %, однако весьма высок процент скрытой безработицы и низок уровень специальных пособий; значительное количество выпускников вузов работают не по специальности).

В обозначенных условиях современные подростки и юношество в массовом порядке переживают экзистенциальный вакуум, ноогенный

невроз, связанный с отсутствием ценностей (В. Франкл, В. Э. Чудновский). Это усиливает рост аддикций, суицидальных намерений – по их количеству среди мировых лидеров Южная Корея, Литва, Россия; растет число массовых самоубийств, психиатры говорят о возможных «суицидальных шантажистах», в Интернет-сети представлено большое число «клубов самоубийств», усиливается пропаганда «игр со смертью» (А. Е. Иванова, Т. П. Сабгайда и др.). Неконтролируемый выброс агрессии в ситуациях школьных убийств (г. Спокан, США; г. Москва, Россия и др.), школьного буллинга, издевательств над животными; ажиотажный поиск форм аутопиара (экстремальные селфи, квесты, акционизм) и другие проявления девиантного поведения требуют масшабного переосмысления сущности педагогического сопровождения подрастающего поколения и поиска эффективных форм системного взаимодействия педагогов и сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних ОВД.

Во многих указанных выше примерах выявляются нарушения положений Конвенции о правах ребенка (1989 г.), гласящих о защите его физического и психического здоровья, человеческого достоинства, заботе о его гармоничном развитии, сохранении индивидуальности. Тогда как в докладе Всемирного банка – финансового куратора Болонского процесса – «Потенциал системы образования: как научиться его реализовать» (2017 г.) на основе статистических данных (PISA) говорится о мировом кризисе школьного образования исключительно в связи с процессом обучения. Подчеркивается прямая связь между уровнем развития экономики и успехами в школьном образовании (хотя приведенная статистика это опровергает), указывается на общую низкую мотивацию учеников к учению, слабую подготовку будущих педагогов. В целом ребенок в постиндустриальном обществе, в развитых и развивающихся странах – манипулируемый субъект, самость которого может проявляться в ограниченных, жестко задаваемых условиях. Если же речь идет о детях из слабо развитых стран, то забота о них может проявляться – как максимум – на уровне эпизодической гуманитарной помощи без учета социальных, духовных потребностей развивающейся личности.

Очевидно, что в данном контексте намеренно девальвируется роль гуманистической педагогики с ее воспитательно-учебным симбиозом, опорой на национальную культуру и открытостью миру, ориентацией на развитие нравственной, ответственной личности, способной к целеполаганию, постижению смысла жизни, коллективному творчеству, позитивному созиданию (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Я. Корчак, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Френе,

В. А. Сластенин и др.). Нивелируется идея целостного педагогического процесса, в развитие которого неоценимый вклад внесла Педагогика сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, И. П. Иванов, В. А. Караковский, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др.).

В свою очередь, анализ образовательно-педагогической проблематики в России XXI в. раскрывает ее масштабную остроту и противоречивость на объективном и субъективном уровнях. Объективный уровень связан с продолжительным периодом некритичного подражания западным образцам при нивелировании достижений отечественной педагогики (1985–1991–2012 годы) и стремлением интегрироваться в мировую образовательную систему, в том числе, посредством подписания Болонской декларации (2003 г.), а также копирования преимущественно образовательной модели США – одной из самых слабых среди экономически развитых стран. С 2012 г. (выход в свет Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») намечается поиск форм паритетного существования отечественной системы образования в мировой системе с одновременной ориентацией и на традиции национального воспитания, и на позиции либеральной педагогики. Подобного рода амбивалентность в значительной мере блокирует интенсификацию педагогического творчества.

Второй – субъективный уровень – связан с внутренними противоречиями российской педагогики, в частности, невнятностью педагогического менеджмента, методологической неопределенностью на философском, общенаучном, конкретно-научном, частично–технологическом уровнях, а также с бюрократизмом в ущерб демократизму, коррупцией, недостаточно эффективными условиями воспитания и обучения подрастающего поколения (неравномерное региональное финансирование, элементы сословности, неравный доступ к средствам образования, дефицит специалистов социально-психологических служб, количественная переполненность классов и учебных групп, низкая заработная плата педагогов при физических и моральных перегрузках и проч.).

В связи с вышеобозначенным выявляется: педагогика XXI в. требует методологической ревизии, переосмысления не только содержания образования, его философской основы, форм, методов, средств, но и специфики корреляции между феноменами «национальная педагогика» и «мировая педагогика».

Отказ России от мировой изоляции и ее вхождение в цивилизационное образовательное пространство открывают широкие перспективы

как для определения в нем своего достойного места на основе осваиваемого международного опыта (напр., Финляндии, Японии), несмотря на усиливающееся противостояние мировых коалиций, так и для развития теории и практики отечественной педагогики при опоре на принцип тринитарности, обогащая мир ее достижениями (убедительный пример подобной интеграции – КНР).

Современные отечественные ученые разрабатывают концепции, в которых отражается стремление стабилизировать конкретный педагогический процесс, образовательную систему, оказать максимальное содействие ребенку, педагогу, родителям в их эффективном взаимодействии с учетом нового жизненного контекста. В данных обстоятельствах фиксируется (закономерное, на наш взгляд) условное дробление гуманистической педагогики на отдельные течения, в связи с чем разработаны теоретические основы и технологии экзистенциальной педагогики (М. И. Рожков и др.), демократической педагогики (Г. Б. Корнетов и др.), педагогики понимания (М. Н. Фроловская, Ю. В. Сенько, Н. В. Сердюк и др.), педагогики ненасилия (В. А. Ситаров и др.), педагогики смысложизненных ориентаций личности (И. В. Ульянова и др.). А. М. Новиковым представлена публицистическая полемическая монография «Постиндустриальное образование» (2008 г.).

Однако в XXI в. для нашей страны все более острой становится проблема не столько эффективной реорганизации отдельных сфер жизни или научных отраслей, но выдвижения выверенной доктрины государственного самосохранения, развития и безопасности на основе научно обоснованной геополитической, социокультурной стратегии и тактики, что будет органично вписано в теорию и практику педагогики. Пока, будучи во многом осознанно и неосознанно втянутой в либерально-космополитический формат развития, «программирующего ее повсеместную деградацию», Россия, как, впрочем, и многие другие страны, утрачивает свою культурную, ментальную идентичность. Это убедительно доказывают в своих научных трудах В. Э Багдасарян, С. С. Балмасов, А. Э. Безруков, П. Г. Белов, И. В. Богдан, А. А. Вершинин, М. В. Вилисов, С. В. Генюш, С. С. Сулакшин, и др. – специалисты Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования, г. Москва (Научный руководитель – доктор политических наук В. И. Якунин). Мы солидарны с их мнением относительно возможности реализации российского мирового проекта, отличного от американоцентричной глобалистской модели, необходимости всестороннего оздоровления, восстановления Россией своего авторитета и морального права не только каким-либо образом влиять на мироустройство, но и открыто демонстрировать пример гуманизма, созидания,

стабильности. (Подчеркнем, что это не утопические мечтания о славянофильском культе, но рациональный поиск жизнеспособной и перспективной концепции развития российского общества в системе цивилизационных ареалов).

В связи с вышеузложенным целью данной монографии являются: 1) конкретизация сущности социального запроса современного российского общества на гуманизацию и оптимизацию образовательного процесса в образовательных организациях с учетом рисков постиндустриального общества; 2) раскрытие потенциала современной педагогики – педагогики XXI в., обеспечивающей актуальные теоретические основы системы образования и целесообразно, эффективно содействующей реализации целостного педагогического процесса на практике на благо ребенка, семьи, общества с опорой на национальные культурные, педагогические традиции и учетом эффективного мирового опыта.

Монография состоит из введения, трех глав и выводов по каждой из них, заключения, библиографического списка литературы, оснащена девятью таблицами, тремя схемами, одним рисунком.

В главе 1 «Современная педагогика в системе наук о человеке» дается общее представление о педагогике как гуманитарной науке XXI в. с актуализацией ее гуманистического потенциала в историческом контексте, указывается на сциентизацию современной педагогики в западном мире; рассматриваются объект, предмет, цели, задачи, функции современной педагогики с учетом современных реалий и противоречий социума; уточняется категориально-понятийный аппарат современной педагогики; выявляются дефицитарные аспекты во взаимовлиянии педагогики и других наук.

В главе II «Проблемы детства, педагогики, системы образования в постиндустриальном обществе» на основе анализа философских, социологических научных трудов зарубежных и отечественных авторов представлена обобщенная характеристика постиндустриального общества, указывается, что в рамках формационного подхода оно не представляет собой эволюционную (прогрессивную) ступень в развитии общества, ибо ориентировано на прибыль, эксплуатацию, в связи с чем активно манипулирует обществом, ориентируя личность на потребление услуг и товаров, гедонизм. Соответственно, в таких условиях забота о детстве осуществляется формально, ребенок вовлекается в опасные проекты типа сексуального образования, пренебрегающего нравственными нормами и цивилизационными традициями, нарушающего его человеческие права. Выявлено, что исключительный успех школьников восточных стран (Сингапура, Японии и др.) в Международной

программе по оценке качества обучения (PISA) достигается преимущественно за счет дополнительных занятий и многочасовых домашних заданий, что подрывает их психическое и физическое здоровье. В Сингапуре, Южной Корее порка учеников – обычное официальное наказание за плохое поведение. В России, в свою очередь, наблюдаются масштабные диссонансы и антагонизмы в теории и практике современной педагогики, значительное ослабление воспитательного потенциала образовательных организаций и социума.

В главе III «Реализация гуманистической педагогической парадигмы в системе российского образования XXI в.» характеризуются парадигмальное разнообразие современной педагогики, специфика гуманистической педагогической парадигмы, ее методологические, аксиологические основы, раскрываются концептуальные положения педагогики смысложизненных ориентаций как актуального ресурса гармонизации личности, стабилизации современной российской системы образования, общества в целом. Представлена технологическая характеристика воспитательной системы формирования гуманистических смысложизненных ориентаций обучающихся, подчеркивается необходимость актуализации вопросов гуманистических ценностей, целеполагания, активной деятельности в учебной и воспитательной деятельности не только для школьников, но и обучающихся более старшего возраста – студентов, курсантов.

Глава I. Современная педагогика в системе наук о человеке

§ 1. Педагогика как гуманитарная наука XXI в.: проблема гуманизма

Педагогика (греч. *paidagogike* – руководство детьми) как гуманитарная наука своими историческими корнями уходит в начало XVII в., изначально базируясь на гуманном отношении к ребенку, т. е. его понимании и заботе о нем, гуманистических принципах организации образовательного процесса как условии его учебной успешности и, более того, государственного прогресса в целом. Так, В. Ратке (1571–1635, Германия) обратился к съезду немецких князей и представителям местного городского магистрата с «Франкфуртским мемориалом», в котором изложил свои реформаторские замыслы, касавшиеся школьного дела, проблем религиозной и политической жизни всех немецких государств того времени. В своем труде В. Ратке выделил три группы вопросов: реформа обучения в школе языкам, реформа всего школьного дела, реформа политической и религиозной жизни в Германии в целом [149]. В. Ратке, обосновав принцип природосообразности в обучении, разработав новую науку – методологию образования, говорил о важности обучения детей в начальной школе на родном языке, открытия школ для народа, подчеркивал необходимость педагогических знаний для каждого человека как условие счастливого существования.

Несколько позже Я. А. Коменский (1592–1670, Чехия) обосновал идеи воспитания, обучения детей, организации их школьной жизни, взаимодействия школы и семьи, гуманизации детской жизни, а через нее – и общества в произведении «Великая дидактика» (1632), затем – в других трудах («Материнская школа» (1632), «Пансофическая школа» (1651), «Школа-игра» (1656) «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» (1644),«Единственно необходимое» (1668). Уникальность позиции Я. А. Коменского заключается в том, что через педагогическую мысль, связанную с принципами обучения, организацией учебного процесса, им транслировались, преодолевая религиозную схоластику, гуманистические идеи воспитания нравственного человека, т. е. соблюдающего христианске заповеди, ориентированного на справедливость, мужество, умеренность. Ученый настойчиво подчеркивал необходимость обучения подрастающего поколения на родном языке с последующим его свободным вхождением в мировую культуру, связи воспитания и обучения, науки и искусства, владения учителем педагогическим мастерством и любовью к своему делу, умением пробуждать своих подопечных к самостоятельному мышлению, деятельности людей, заботе о всеобщем благе. Понимание Я. А. Коменским закономерно-

стей, принципов становления образованного, нравственного человека было столь глубоким, а научное предвидение столь значительным, что его концепция гуманизации личности, системы образования, общества по настоящее время является не только актуальной, но и архипрогрессивной. В частности, культивируемая в наши дни мысль о непрерывном образовании принадлежит Я. А. Коменскому: разработанную им систему образования он не завершает периодом обучения молодежи в академии (высшей школе), а подчеркивает в «Пампедии» («Всеобщем воспитании») важность «школы зрелого возраста и старости», в которых «преподает» сама жизнь, благодаря чему современная гуманистическая педагогика развивает идеи самовоспитания, самообразования, самосовершенствования человека любого сословия [178].

К. Д. Ушинский (1823-1870, Российская империя) – основоположник отечественной научной педагогики – масштабно расширил педагогическую концепцию Я. А. Коменского, изучая образовательные традиции европейских стран и России, указал на главную цель воспитания – духовное развитие человека. Оно должно опираться на национальные традиции, труд как фактор правильного психического развития, игру, шутку, посильность содержания обучения, взаимодействие школы с семьей, антропологизм как комплексное знание о человеке, учет индивидуальных особенностей ребенка в образовательном процессе, оформление модели образования с учетом мировых и национальных традиций, недопустимость разделения функций воспитания и обучения. Школа не должна оставаться озабоченной «формальным развитием рассудка» учащихся, ей следует решать задачи их подготовки к жизни: развивать психику (ум, чувства, волю), формировать нравственные убеждения. Особое значение в этом придавалось родному слову, художественной литературе. Благодаря деятельности К. Д. Ушинского были расширены функции урока как важнейшего элемента традиционной системы обучения, способного иметь различные виды в зависимости от его целей. Педагогу запрещается использовать физические наказания, унижение подопечных; допустимые средства выражения учительского неодобрения – предупреждение, замечание на благо совершенствования личности [378].

Роль детского коллектива в становлении гуманно ориентированной личности изучил и обосновал А. С. Макаренко (1888–1939, СССР). Воспитательным коллективом он называл такую форму организации жизни детей, которая, будучи полнокровной и радостной детской жизнью, максимально удовлетворяющей детские жизненные потребности, в то же время является коммунистически воспитывающей школой, успешно разрешающей все воспитательные задачи, вытекающие из тре-

бований нашего общественного развития. А. С. Макаренко сформулировал закон жизни коллектива: движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти; определил принципы развития коллектива: гласности, ответственной зависимости, перспективных линий, параллельного действия; вычленил этапы (стадии) развития коллектива: требование руководителя, формирование актива и требование актива, формирование коллектива и требование коллектива. Пути формирования коллектива: осознание общности целей и интересов, смысла выполняемой деятельности; совместная деятельность; формирование традиций; развитие самоуправления; формирование общественного мнения; единство требований; соревнование; взаимное просвещение; творческая игра; наличие перспективы и т. д. [220].

Фундаментальные основы образования советского человека были разработаны и успешно апробированы В. А. Сухомлинским (1918–1970, СССР), который в рамках идей коммунистического воспитания (как аналога нравственного) актуализировал социально значимые и в то же время сугубо экзистенциальные вопросы заботы, самовыражения, саморазвития, самоутверждения личности благодаря способности ученика, воодушевленного нравственным идеалом, уважать себя, окружающих, развиваться интеллектуально, эмоционально, физически, постигать глубину человеческих отношений (между юношей и девушкой, ребенком и родителями, старшим и младшим), любить природу, ценить труд, брать на себя ответственность, разрешать нравственные конфликты, быть патриотом. Важнейшая роль в становлении такой личности, пробуждении ее активности отводилась педагогу, педагогическому коллективу, сотрудничающему с семьей ребенка [355]. Разработанная В. А. Сухомлинским гуманистическая педагогическая система представляет собой тот ценнейший уникум, который отражает все прогрессивные педагогические достижения западноевропейской и отечественной педагогики (теории и практики), систем образования и одновременно до сегодняшнего дня задает вектор прогрессивного развития личности, педагогического сообщества, общества.

В настоящее время нередко в телевизионных передачах, научно-популярных журналах, Интернет-сервисах можно столкнуться с оценкой взглядов Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского и их сторонников, последователей как утопичных и ретроградских, несоответствующих духу XXI в. Во многом апологеты данной точки зрения правы, ибо современное, постиндустриальное, общество пренебрегает гуманизмом, отвергает антропологизм, аксиологизм (более подробно экспликация постиндустриального общества и его педагогики представлена в главе II).

Однако ход истории, развитие человеческой цивилизации показали: именно подлинно гуманистическое образование, одновременно ориентированное на личность и детский коллектив, способно стабилизировать общественную жизнь. (Гуманизм – лат. humanus – человечный – система мировоззрения, основу которого составляет защита достоинства и самоценности личности, ее свободы и права на счастье). М. В. Богуславский рассмотрел генезис гуманистической парадигмы («новый гуманизм») образования в отечественной педагогике начала XX в., фундаментальным ядром которой стали три ведущие сферы педагогического процесса: общение, деятельность, понимание. Первая мировая война проявила устремленность российской педагогики к общечеловеческим ценностям «в противовес национальным устремлениям педагогики германской. Педагогов-гуманистов глубоко потряс тот факт, что агрессором выступила именно Германия – страна, где как раз доминировали гуманистические педагогические установки». В связи с этим П. П. Блонский подчеркнул, что воспитание должно опираться на идею человечества, а не на идеи узкого государственного эгоизма, главным предметом обучения должна стать человеческая жизнь [36: 70; 38]. Таким образом, провозглашалась идея обязательного продвижения национальной педагогики в международное образовательное пространство с обязательной заботой о чловеке. В связи с этим становится очевидным и ответ на постоянно дебатируемый в педагогических кругах вопрос: что в образовании первично, обучение или воспитание? Конечно, воспитание как влияние на личность ребенка с целью содействия ему в интериоризации определенных ценностей, реализации им социально одобряемого поведения, поступков. (В последующих главах дилемма «воспитание – обучение» будет анализироваться с учетом реалий и рисков постиндустриального общества.)

Ретроспективный анализ развития педагогической мысли, теории и практики показывает: проблема их подлинной гуманизации всегда находилась в центре внимания ученых, педагогов-практиков. Но в этом процессе выделяются определенные периоды:

1. Цивилизационный период: авторский (до 1917 г.).

2. Сепаратный период: капиталистического (гуманизация авторской школы) и социалистического (гуманизация массовой школы) миров (1917–1991 гг.).

3. Алогичный период: эклектично представлен в контексте постиндустриального общества и его системы образования (1991 г. по настоящее время).

1. Цивилизационный (авторский) период гуманизации образовательного процесса связан с именами отдельных педагогов-новаторов раз-

личных стран, обогативших педагогическую мысль, образовательную сферу, общество актуальными идеями «очеловечивания» отношений взрослого и ребенка. В частности, в XVII–XVIII вв. это утверждения идеи светскости (Т. Джефферсон), практической ориентированности (Б. Франклин), ликвидации сословной школы (У. Пети) – США, учета индивидуальных особенностей ученика (Дж. Локк) – Англия; морального совершенствования, трудолюбия, семейных добродетелей, национального воспитания, научного подхода к образованию (Г. Э. Лессинг), связи обучения, воспитания с жизнью (И. Б. Базедов), отхода от обязательного религиозного и дифференцированного обучения, использования в образовательном процессе не только науки, но и искусства (В. Гумбольдт, Й. Г. Кампе) – Германия; признания важности женского образования, нравственной подготовки учениц-будущих матерей (Ф. Фенелон); приоритета чувствам в воспитании, опоры на природную доброту человека и его полноценного общения с природой, бережного отношения к внутреннему миру ребенка, отказа от сословных школ (Ж.-Ж. Руссо) – Франция [103].

В XIX в. серьезным вкладом в гуманизацию образования стала научно-практическая деятельность И. Г. Песталоцци, обратившего внимание на необходимость упражнять детей в нравственных делах, учителю – опираться в обучении на основы психологии; Ф. Фребеля, расширившего границы детского образования за счет предшкольного в детских садах, подчеркнувшего важность единения воспитания и обучения [104; 250]. Весьма значимой и в то же время противоречивой была педагогическая позиция И. Ф. Гербарта, совершившего переворот в педагогическом сознании за счет его переориентации на воспитывающее обучение, нравственное воспитание, актуализации роли педагогики в развитии общества как самостоятельного знания, опирающегося на философию, этику, психологию; уточнения понятийного аппарата педагогики. В то же время им признавались право учителя на психологическое и физическое насилие над ребенком. Это нивелировало ценность прогрессивных положений гербартовской теории; идея гармоничного развития личности оказалась несостоятельной в связи с неадекватно подобранными (антигуманными) средствами воспитания (что в значительной степени подтвердилось в школе советского периода) [86].

Идеи подлинно гуманистического образования выразил и доказал их состоятельность на практике Ф. А. В. Дистервег, ориентировавший общественное сознание на общечеловеческое воспитание, принципы культуросообразности как единства внешней культуры (норм морали, быта) и внутренней (духовной жизни человека), самодеятельности как

активности учащихся и инициативы; развивающего обучения в противовес сообщающему. Впервые им была представлена система дополнительной подготовки учителей, которых он призывал заниматься самообразованием, быть творческими [111]. Конец XIX в. – начало XX в. – это ориентация на взаимосвязь умственного и эмоционального, науки и искусства в образовательном процессе (В. Дильтей, А. Н. Уайтхед), светского воспитания с религиозным (М. Адлер и др.), причем разноконфессиональным (Р. Штейнер, М. Бубер), опора образовательного процесса на позиции светской философии (Дж. Уэлтон, А. Фуйе), воспитание ученика как свободной личности, способной к выбору цели, самовоспитанию, принятию окружающего мира, самостоятельной деятельности как ведущего фактора воспитания (Ален, Ж.-П. Сартр и др.), актуализация роли игры, развлечений, творчества, психотехники в образовательном процессе (М. Монтессори и др.), признание социальной важности материнских функций в воспитании, что предупредит обезличивание детей, более полно раскроет их индивидуальность (Ф. Гансберг и др.) и роли психологии в воспитательном процессе (Э. Шпрангер), углубленное изучение интеллекта школьника, выявление степени его одаренности посредством тестирования (А. Бине), критика абсолютизации тестирования интеллекта ребенка (У. Бегли, А. Валлон) [103; 104; 105; 106; 323].

В авторских школах Западной Европы упор делался на гармоничное развитие личности, воспитание дружелюбия, сотрудничество детей и взрослых: школа Гуманности П. Гехеба (Германия), школа Саммерхилл – школа свободы и счастья – А. Нилл (Великобритания), Вальдорфская школа – Р. Штейнер (Австрия), Школы будущего – П. Деглер (Австрия). Прообразом будущих учреждений дополнительного образования стали учебные комплексы, названные О. Декроли «центрами интересов» (Бельгия), где дети имели возможность группироваться в деятельности вокруг интересующих их тем. Своеобразным прообразом системы внеклассной работы в школе стала внешкольная скаутская организация детей, объединяющая детей от 8 до 18 лет, – Р. Баден-Пауэлл (Великобритания). Отряды бойскаутов и герлскаутов имели символику, устав, обязательства, их досуг организовывался как широкомасштабная игра-путешествие [104].

Прогрессивная российская педагогика второй половины XIX в. в целом отличалась устойчивой тенденцией к светскости, опоре на религиозность преимущественно как нравственные основы бытия человека, демократизации (как отмены принципа сословности образования, так и дискриминации женщины). Особое внимание ею уделялось сбалансированности в образовании общечеловеческого и национального, обу-

чения и воспитания (Т. Н. Грановский, А. В. Киреевский, Н. И. Пирогов, С. П. Шевырев и др.), синтезу воспитания, самопознания, самовоспитания личности (П. Г. Редкин) [149; 150].

Отечественная педагогика конца XIX в. – начала XX в. также раскрывала возможности глубокой гуманизации системы образования. Гуманистическая педагогика этого периода не однородна, представлена образовательно-гуманистическим (В. П. Вахтеров и др.); социально-гуманистическим (С. Т. Шацкий), свободно-гуманистическим (К. Н. Вентцель и др.); духовно-гуманистическим (А. И. Анастасиев и др.) направлениями. В контексте интегрального направления (П. П. Блонский, М. М. Рубинштейн) была разработана концепция «самореализации личности», которая декларировала идею воспитания человека – творца своей жизни, способного к самовоспитанию, быть чутким, отзывчивым по отношению к окружающим, благородным. Школьное пространство определялось как аксиологическое, смысловое, социально-историческое, культурологическое, личностно ориентированное [38].

По аналогии с зарубежными «новыми школами» в России организовывались «вольные школы», ориентированные на принципы совместного обучения, трудового воспитания, его единства с обучением, искусством, игрой, ученическим самоуправлением, широкой сетью клубов, кружков: школа Е. С. Левицкой, гимназии Е. Д. Петровой, О. Н. Яковлевой, образовательные учреждения нового типа – сообщества «Сетлемент», «Детский труд и отдых», «Бодрая жизнь» – С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко [38; 103; 149; 425]. В данный период велись экспериментальные исследования, связанные с изучением познавательных процессов детей, педагогической среды – В. М. Бехтерев, А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский [29; 105].

П. Ф. Каптерев, выступавший против ранней профессиональной ориентации учащихся, ввел в педагогику понятие *«целостный педагогический процесс»* как единство биологического (природного, генетического) и социального (культурного, общественного). Целостность педагогического процесса понималась как взаимообусловленность интеллектуального развития и ручного труда школьников, как единство общественного и семейного воспитания [158]. В. П. Вахтеров ввел в педагогику понятие *«эволюционная педагогика»,* которое позволяло рассматривать развитие личности ребенка как движение от низших качеств к высшим, как процесс самосовершенствования. Ученый расширил сущность принципа наглядности за счет предложения использовать в процессе обучения все чувства ученика, не только слух и зрение, утвердил идею выявления способностей школьников для будущей

профессиональной деятельности [66]. П. Ф. Лесгафт подчеркнул, что, наряду с нравственным и умственным, важно физическое воспитание школьника – как будущего семьянина, родителя [212].

Обобщение основополагающих принципов теории и практики Новой педагогики позволило А. А. Валееву приоритетными назвать принципы свободы, диалога, педагогической поддержки, саморегуляции, педагогического сопровождения, гармонизации отношений ребенка и детского сообщества. В качестве важного дополнения отнесем сюда принцип интеграции (воспитания и обучения, светскости и религиозности и проч.). Именно в свободных школах было представлено интегрированное образовательное поле, в котором осуществлялось саморазвитие ребенка на ценностно-смысловом, деятельностном уровнях при суверенитете индивидуальности, оптимистической заданности, мыслетворчества, чувственном восприятии мира, стойкости в контакте с социумом [62].

2. Сепаратный период гуманизации педагогики связан с периодом параллельного существования двух политических систем, капиталистической и социалистической (1917–1991 гг.). Их главное различие заключается, в том числе, в степени доступности образования, его целях, содержании, структуре. В указанный период в развитых капиталистических странах сохранялось сословное образование, несмотря на демократизацию массовой школы; гуманистические принципы обучения и воспитания реализовывались или в массовой школе как авторские проекты, или в авторских школах (примеры – экспериментальная начальная школа С. Френе, Вальдорфская школа Р. Штайнера и др.). Дошкольное образование в развитых капиталистических странах по сравнению с СССР и странах социалистического лагеря было слабо развито, ориентировалось в основном на концепцию М. Монтессори, прагматическую педагогику Д. Дьюи [242; 119].

В свою очередь, «образование в Советском Союзе было тесно связано с воспитанием и формированием качеств личности. Советская школа была призвана не только решать общеобразовательные задачи, обучая учащихся знанием законов развития природы, общества и мышления, трудовыми навыками и умениями, но и формировать на этой основе коммунистические взгляды и убеждения учащихся, воспитывать учащихся в духе высокой нравственности, советского патриотизма и пролетарского интернационализма» [45].

Первое десятилетие Советской власти содействовало гуманизации образовательного процесса, его демократизации за счет опоры на идеи прогрессивных педагогов начала века, массового просвещения, защиты прав ребенка.

Период 1917–1930 гг. в нашей стране С. Г. Новиков называет периодом форсированной модернизации, бифуркации исторического развития, социального транзита, морального вакуума, поиска новых ценностных ориентиров. Это привело к трансформации сферы образования, «реализации воспитательного макропроекта – формирования «нового человека». «Динамика отечественных воспитательных идеалов определялась социокультурной инаковостью России; в массовом сознании россиян» традиционно культивировался идеал личности социентрического типа, в то время как новой эпохой предлагался идеал противоположный – антропоцентрический. Под влиянием политики модернизации стали очевидными социокультурный раскол и сегментация отечественного педагогического знания. Высокий уровень эффективности воспитательной системы 1917–1930 гг. был достигнут благодаря следующим условиям воспитания молодежи: ясной концепции будущего, придающей деятельности созидательный смысл; ориентации повседневного поведения подрастающего поколения на высокий нравственный идеал; выдвижению авторами воспитательного проекта идеи служения (стране, угнетенному человечеству), имевшей мобилизационный эффект; способности теоретиков воспитания к нормативному прогнозированию (базовый алгоритм планирования воспитательной деятельности развивался от будущего к настоящему, от перспективы к задачам сегодняшнего дня) [257].

В свою очередь, повседневная образовательная практика Германии, Италии 30-х годов все активнее реализовывала методологические основы авторитарной (расово-биологической, классовой) педагогики (А. Боймлер, Г. Гюнтер, Дж. Джентиле и др.). Авторитарность педагогики марксистского толка (Э. Гернле, А. В. Луначарский, Т. Нойбауэр и др.) выражалась в том, что на фоне деклараций о воспитании социальносправедливой личности образовательный процесс был сопряжен и с тотальным контролем за чувствами и мыслями учащихся, педагогов, в ученической среде поощрялись соперничество, доносительство, оценивание личности осуществлялось преимущественно по отметочным показателям [149]. Эти аморальные тенденции в отечественной культуре отразила не столько научная, сколько художественная литература; в качестве убедительных иллюстраций можно назвать повести А. Приставкина «Ночевала тучка золотая», В. Распутина «Уроки французского», А. Рыбакова «Дети Арбата» и др. [295; 305].

После второй мировой войны, со 2-й половины XX в., когда индустриальная фаза развития западноевропейского общества сменялась постиндустриальной, стал более развитым институт демократии, зна-

чительно расширились свобода поведения, выбора учащихся, появилась возможность содействия их индивидуальному самовыражению со стороны учителя. Однако более качественное образование осуществлялось в частных элитных образовательных учреждениях с максимально комфортными условиями для школьников и студентов при высокой оплате за обучение.

Благодаря интенсивному развитию гуманистической психологии со 2-й половины XX в. и ее беспрецедентному влиянию на педагогику – В. Ловенфельд, К. Роджерс и др. – в массовой школе США, Канады, Западной Европы в целом укрепились субъект-субъектные отношения между ребенком и взрослым, нивелировалась проблема физического наказания учащихся. С 70-х годов все большее значение приобретает широкомасштабное внедрение психологии в систему образования – Дж. Аллан, П. Дик, Л. Кольберг и др. [6; 349], а также систематическая организация воспитательной, в частности, спортивной, театральной, экологической работы с учащимися в массовой школе [103]. Кроме того, Н. И. Емельянова указывает на устойчивую интеграцию общего и профессионального образования в западной школе, в частности, в школах США, что позитивно влияло на воспитание в учащихся таких качеств, как нравственность, дисциплинированность, коммуникабельность, толерантность [124]. Расширяется взаимодействие школы с семьей. Например, в США организуются занятия психотерапевта с учащимися, чьи родители находятся в состоянии развода, индивидуальное консультирование самих родителей (Дж. Расс); выпускается специальный бюллетень с информацией для родителей, организуются спортивные родительские клубы, родители приглашаются на уроки, классные часы (К. Скул); реализуются программы «Возьми с собой домашнюю папку», «Обучение бабушек и дедушек», «После школы». Благодаря этому укрепляются неформальные связи школы с семьей, нивелируется сегрегация общества на возрастные группы, развивается диалог поколений, происходит обмен опытом пожилых людей по воспитанию детей [417: 102–106].

В качестве ярких примеров интенсивной гуманизации западноевропейского образования (присовокупляемых к нему и образование США, Канады) второй половины XX в. в рамках государственного образования следует привести воспитательные концепции Л. Кольберга, С. Френе, Д. Ховарда, развитие системы Вальдорфских школ. Так, в школе «Справедливое сообщество» общешкольный коллектив представляется как содружество взрослых (учителей, родителей) и детей, которые обучаются по обязательной программе и систематически собираются в группах для дополнительных занятий и бесед, дискуссий морально-

нравственного характера. На основе совместного договора в таких сообществах все пользуются равными правами на выражение своих взглядов при сохранении свободы, взаимопонимания. По мере нравственного совершенствования у школьников развиваются способности к открытому диалогу, разделению коллективной ответственности. Школьниками организуется благотворительная работа [349].

В рамках технологии свободного труда С. Френе (модель школы – сельской общины) обеспечиваются индивидуальная программа обучения, общественно полезный труд; используются новые материальные средства обучения и воспитания (типография, рукописные учебные пособия); взаимопомощь. Среди методов воспитания и обучения выделяются самостоятельное получение информации; творческие задания, планирование индивидуальной программы обучения; рефлексивные колонки листа-газеты по итогам кооперативной работы: «Я сделал», «Я хотел бы», «Я хвалю», «Я критикую» [394].

В связи с интенсификацией информационного потока, осознания специалистами важности группового обучения как одного из механизмов социализации личности, реанимируется ценность урока – формы взаимодействия учителя и классной группы, а также дистанционного обучения посредством компьютерной технологии, укрепляется связь дидактики и воспитания [103]. Примерами служат Международная образовательная программа «Школа завтрашнего дня» Д. Ховарда [405], воспитательная система школ глобального образования Р. Хенви, У. Книпа, М. Боткина [338].

Вместе с тем нельзя обойти вниманием *вопрос о телесных воздействиях на школьников* как форме наказания ребенка за проступки, заключающейся в причинении ему физических страданий путем битья, телесных повреждений, что ведет к ухудшению здоровья. Телесные наказания в школе – официальные наказания учеников школ за плохое поведение, подразумевающие церемониальное нанесение ученику заданного количества ударов согласно общепринятой методике. Удары обычно наносятся по ягодицам [468] либо по кистям рук [469] с использованием специальных инструментов: стека, деревянного паддла, кожаного ремня. В начальной школе чаще применяется шлепанье. Во многих странах телесные наказания в государственных школах регулируются постановлениями правительства или местных властей [457], определяющими орудие наказания, число ударов, которое может быть назначено, кто может быть исполнителем и надо ли извещать родителей или советоваться с ними. В настоящее время в школах Сингапура и Малайзии, Южной Кореи (страны с лучшими учебными показателя-

ми в мире) – это обычное официальное наказание школьников за плохое поведение. Битье учеников палкой не было полностью запрещено до 1967 г. в Дании, до 1974 г. – в Австрии, до 1983 г. – в ФРГ, до 2004 г. – в Канаде. В Японии законом физические наказания были запрещены еще в 1947 г., однако применялись в некоторых школах и в 1980-х годах; в 1987 г. 60 % молодых учителей высших школ считали, что телесные наказания необходимы [465]. В США в 20 штатах (Алабама, Арканзас, Джорджия и др.) телесные наказания не запрещены по настоящее время. В государственных и частных школах Великобритании, где государству принадлежит хотя бы доля капитала, телесные наказания только с 1987 г. поставлены парламентом вне закона. В других частных школах такие наказания были запрещены в 1999 г. (Англия и Уэльс), в 2000 г. (Шотландия) и 2003 г. (Северная Ирландия) [469]. Одним из аргументов против телесных наказаний является то, что некоторые исследования показали их не настолько эффективными при управлении поведением учеников, как считают их сторонники. Эти исследования связывают телесные наказания с рядом неблагоприятных физических, психологических и образовательных последствий, включая «повышенную агрессивность и деструктивное поведение в классе, вандализм, нежелание идти в школу, невнимательность, повышенный уровень количества бросающих школу, избегание школы и боязнь ее, низкую самооценку, боязливость, соматические заболевания, депрессию, самоубийства учеников и месть учителю» [468]. Вместе с тем в ответ на беспорядки в Лондоне (2011 г.) министр образования Великобритании М. Гоув, выступая в академии в Стоквелле, предложил отменить положение, согласно которому учителя должны фиксировать каждый случай использования физической силы против недисциплинированных учеников и сообщать о них родителям школьников. В свою очередь, в Российской империи розги в гимназиях были запрещены в 1864 г., в СССР и странах социалистического лагеря физические наказания были недопустимы, аналогично – в современной России и на современном постсоветском пространстве [279].

Вместе с тем в нашей стране синтез воспитательного, дидактического, психологического, профориентационного направлений в образовательном процессе мог быть полноценно реализован только с начала 60-х годов XX в. в период «оттепели», обозначившей частичные общественно-политические изменения демократического характера в стране. Проблема гуманизации образовательного процесса начала открыто обсуждаться в научных кругах, общественностью, что способствовало развитию новаторства, причем у многих педагогов творческий

поиск начинался спонтанно и был более эффективным, чем некоторые теоретические модели.

В период 60-х – начала 80-х годов появляются авторские школы, в которых идея гуманизма в ее прямом смысле, вопросы смысложизненных ориентаций личности стали центральными. Так, в Павлышской школе В. А. Сухомлинский реализовал системно-интегративный поход к образовательному процессу, сущность которого выражалась во взаимообусловленности всех элементов образовательной системы и интеграции актуальных для личности и общества направлений деятельности учащихся, педагогического коллектива. В повседневной школьной жизни учащихся были сбалансированно представлены интеллектуальный и физический труд, искусство, элементы психологии, общение с природой: уход, забота о ней, созерцание. Большое значение для развития школьников имели идеи воспитательного подхода к обучению, когда приоритетом были нравственное становление ребенка, организация специальных зон общения педагога с учащимися (Комната сказок, Комната мысли, любимые места природы и проч.), благодаря которым появлялась возможность фантазировать, мечтать, обсуждать вопросы жизненных перспектив в комфортных и неформальных условиях – это придавало процессу формирования смысложизненных ориентаций учащихся приоритетное значение [354]. Важное место в системе В. А. Сухомлинского занимает метод психолого-педагогического консилиума (семинара, в котором участвовали классный руководитель, учителя, психолог, врач, директор и др.), позволявшего использовать научные знания о ребенке для прогнозирования его личностного развития. «Очень важная сторона педагогической характеристики – ее перспективность. Проектируем развитие его интеллекта, нравственности, эстетической и эмоциональной культуры, намечаем практически, что нужно сделать, чтобы ввести ребенка в активную творческую деятельность нескольких коллективов, чтобы завтра он не был таким, как сегодня, чтобы в нем рождалось и развивалось новое» [354: 52–55]. Данная работа представляла собой предтечу психологизации образовательного процесса, обосновывала «концепцию развития личности ребенка, подростка, юноши…посредством реализации гуманистической, ненасильственной педагогики», на что обратила внимание Ф. И. Кевля. Роль учителя педагогом-ученым понималась прежде всего, как личностно развивающая: «Я за то, чтобы возвышать человека, а не унижать его, как это делают учителя, наказывая учеников. Проблема возвышения человека – это, по-моему, ключ к той нравственной сердцевине, которую нам надо создать» [354: 36]. В. А. Сухомлинский подчеркивал

значимость семьи в воспитании детей, привлекая родителей к участию в жизни школы, демонстрируя собственную нравственную отцовско-супружескую модель поведения, обеспечивая полноценное проживание учащимися стадий взросления через общение с учителем, классом, наукой, искусством, природой [355, 356].

На теоретическом уровне были разработаны деятельностный, личностно ориентированный подходы к образованию (А. В. Петровский, И. С. Якиманская и др.). Элементы личностно ориентированного подхода с 60-х годов воплощались в образовательной системе на официальном уровне благодаря: 1) *системе развивающего обучения в начальной школе*. Л. В. Занков определил его методические особенности: опора на познавательный интерес учащихся, гармоничное сочетание интеллектуального и эмоционального, коллективного и индивидуального, расширение видов деятельности (игры, дискуссии). Урок, оставаясь главным элементом образовательного процесса, опирается на сотрудничество учащихся и учителя, группы, коллективный поиск, самооценивание. Уровень общего развития учащихся отслеживается по показателям: наблюдательность, абстрактное мышление, практические действия [132]. В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин акцент целей обучения поставили на формировании теоретического сознания и мышления учащихся, их способности воспроизводить способы умственных действий, логику научного познания, рефлексировать, оценивать собственную деятельность [96; 441]; 2) *педагогике сотрудничества*; она реализовывалась, инициированная «снизу», благодаря творческой деятельности педагогов-новаторов: Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталова, И. С. Якиманской и др. В ней не были унифицированы педагогические критерии, но были заявлены тенденции общего образования, где целями выступали гуманный подход к ученику, единство обучения и воспитания; отношение к ребенку как субъекту педагогического взаимодействия; приоритетные качества личности – этические (доброта, любовь, трудолюбие, достоинство и др.) [321: 41–42]. На основе данных положений, в частности С. И. Лысенковой, в практику начальной школы была воплощена идея опережающего обучения; В. Ф. Шаталовым – обучение математике с использованием блоков-схем, развивающих самостоятельность, творчество; Е. И. Ильиным – отношение к уроку литературы как уроку человекознания, на котором реализуются принципы гуманизации, художественности, обучающего воспитания, эмоционального развития; личностный подход осуществляется с опорой на формулу: «любить+понимать+принимать+сострадать+помогать» [321]. И. С. Якиманская доказала, что ученик изначально является носителем субъект-

ного опыта, поэтому в образовательном процессе важно инициировать, «окультурить» индивидуальный опыт, предоставляя возможность самостоятельно выбирать учебные задания, двигаться по траектории индивидуального развития [447].

Ш. А. Амонашвили воплотил на базе экспериментальной школы технологию «Школы жизни». Особенностями ее содержания и методических приемов стали такие, как осмысление высоких духовных ценностей (Душа, Благо, Любовь, Жизнь, Смерть и др.), постижение красоты природы, произведений искусства, индивидуальный подход к ребенку в ситуации уважения и успеха, атмосфера гласности, романтики, юмора; литературное творчество, вместо количественного качественное оценивание достижений ученика, его самооценивание, расширение функций урока, тесное взаимодействие с родителями как участниками образовательного процесса детей и проч. В данной модели синтезированы аспекты светского и религиозного образования [7].

В качестве факультативного в 80-е годы в образовательный процесс школы был введен курс для старшеклассников «Этика и психология семейной жизни» – И. В. Гребенников, И. В. Дубровина и др., – включавший актуальные для юношества темы («Брак и семья», «Основы семейных отношений» и проч.), однако чрезмерно формализованный. 70–80-е годы отличаются становлением системного подхода к отечественному образованию, на базе которого оформилась идея «воспитательной системы школы» (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова) [154]. Важной предтечей выделения воспитательной системы школы в качестве педагогической дефиниции была идея общей заботы, выдвинутая И. П. Ивановым в конце 50-х годов; ее концептуальные положения: сотрудничество детей и взрослых, романтизм, творчество, полезная направленность деятельности, коллективное творческое дело, эмоциональная насыщенность жизни коллектива, создание ситуаций-образцов. Вначале обособленная от учебного процесса, данная система постепенно интегрировалась в целостный педагогический процесс. Это направление было развито В. А. Караковским, автором коммунарской методики, где выделяется коллективное творческое дело. Оно представляет собой весенний сбор школьного коллектива, актива, выпускников за городом, связан с выпуском стенгазет, исполнением песен, микроспектаклей, окрашен юмором. Между сбором и будничной жизнью организуются ключевые школьные дела: праздник знаний, дидактический театр и проч. Учебная деятельность и воспитательная система не изолированы друг от друга, в школе проводятся уроки творчества, межпредметные, разновозрастные уроки. Отношения в школьном

коллективе отличаются взаимопониманием, демократичностью, интеграцией педагогических взаимодействий [154].

В школах-комплексах (Белгородская область, г. Йошкар-Ола и др.) была реализована модель образования, благодаря которой наряду с обучением учащиеся имеют возможность заниматься значимой для себя деятельностью (искусством, спортом, производством, техникой), а также пользоваться лечебно-восстановительным центром. С первого класса учащиеся диагностируются с целью оформления индивидуальной программы развития, своевременной психолого-педагогической поддержки. В школах-комплексах представлены разновозрастные объединения [338].

Центральной линией адаптивной школы (г. Москва) – Е. А. Ямбург и др. – является создание условий для самостоятельного, осознанного выбора каждой личностью своей стратегии поведения, направлений самореализации и самосовершенствования в контексте человеческой культуры. Концептуальные идеи школы: развитие целостного воспитательного процесса и составляющих его компонентов, гуманитарно-культурологический подход, свободное развитие, творчество, рефлексивное управление. Крайне важной в адаптивной школе является система профилактической, психотерапевтической, дефектологической, медицинской работы с учащимися (в частности, посредством ипотерапии и проч.) [450]. Т. И. Шамова рассматривает адаптивную школу как ту, где реализуются системный, синергетический, диалоговый подходы. Адаптивная школа открыта, автономна, сложна, одновременно «приспосабливается» к ученику (его особенностям, ресурсам) и внешней среде, влияя на нее [423]. Н. П. Капустин главной целью адаптивной школы называет обеспечение оптимального уровня интеллектуального, духовно-нравственного, социально-культурного, физического развития личности ученика на основе его природных задатков, склонностей. Для этого школа рассматривается через шестимерное пространство: учебное, воспитательное, дополнительного образования, физическое, психическое, умственное; в ней проводятся рефлексивные, коррекционные, развивающие, краеведческие и проч. занятия. Универсальным дидактическим методом образования определен метод социального взаимодействия [159: 5, 8–11].

В «Школе самовыражения» (г. Псков) – Е. Н. Степанов и др. – формирование смысложизненных ориентаций личности реализуется через методы диалога, игровые, рефлексивные, педагогической поддержки, диагностические, создания ситуации выбора и успеха, самопрезентации посредством защиты авторского проекта, актуализации собственного опыта, представления творческой работы, эксперимента, интеллекту-

ального турнира, конференции, тематических чтений и др. Формами проведения учебных занятий выбираются уроки-экскурсии, путешествия, зачеты, соревнования, взаимообучение, аукционы и др. [214].

В «Школе самоопределения» под руководством А. Н. Тубельского (г. Москва) учащимся представлена возможность выбора предпочитаемых видов деятельности («проб»). В образовательный процесс включены методы погружения в учебный предмет с ежедневным самоанализом учебной деятельности учащихся и сопоставлением периодов начала и завершения изучения определенного содержательного блока; бригадной рефлексии; самонаблюдения; оформления проектов по истории изучаемой области науки; эссе (свободные размышления на основе художественного текста); используются схематизация и алгоритмизация учебного материала, осмысление процесса творчества, поиск свободной зоны, сравнительная характеристика (себя с литературным героем, с автором произведения, с другом и др.), беседы о сокровенных желаниях и мечтах, урок-исповедь, взаимное консультирование, работа в парах, апробация собственных сил в различных образовательных направлениях, работа с семьей и др. [366].

Под руководством И. Н. Закатовой (г. Ярославль) апробирована культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей. Ее целевые ориентации: воспитание нравственного человека, превращение школы из преимущественно просветительского учреждения в центр эстетической, духовной культуры. Концептуальные положения технологии: гуманизация содержания образования, использование дифференцированного обучения школьников по интересам как главной мотивационной базы исследования, сохранение базового ядра образования, обеспечение достоверной психологической диагностики способностей учащихся, их профессиональных склонностей. Содержание образовательного процесса расширено за счет культурологических отделений: изобразительного искусства, нравственно-эстетического воспитания, экологической, физической, математической культуры, прикладного творчества. В каждом из направлений используются передовые технологии личностно ориентированного образования: Д. Б. Кабалевского (музыка), Б. М. Неменского (изобразительной деятельности) и др. [321: 86–91].

Г. К. Селевко, разработав технологию саморазвивающего обучения, реализовал ее в модели «Школы доминанты самосовершенствования личности». Деятельность ученика в данной школе направлена на удовлетворение не только познавательной потребности, но и ряда других: в самоутверждении, самовыражении, защищенности, самоактуализации.

Ведущие методы саморазвития личности связаны с возрастом учащихся; начальной школе присущи игровые методики, творческие задания; в основной школе приоритет получают проблемные, модульные, диалоговые методы, самостоятельная работа; на старшей ступени рекомендуется использовать проекты, зачеты, бригадно-лабораторный метод, индивидуальные программы [322].

Образовательная концепция гимназии «Эврика» (г. Анапа) – Н. Е. Щуркова и др., названная «педагогической технологией воспитания счастливого человека в школе», для развития феликсологических способностей учащихся позволяет использовать дискуссии о счастье, анализ и обсуждение жизненных ситуаций, произведений искусства, «презентацию мира», «свободный разговор с персонами великих», феликсологические игры («счастье-несчастье», «недописанные фразы»), анкетирование, просмотр и обсуждение кинофильмов, сочинения-размышления, беседы-исповеди, диалог от 3-го лица, осмысление загадок, пословиц, театрализацию и др. [436].

Посредством реализации модели Русской школы была предпринята попытка введения религиозного компонента в современный образовательный процесс как условия духовно-нравственного развития личности на основе православия.

С начала 90-х годов в стране функционирует три варианта национальной (религиозно ориентированной) школы: культурно-образовательной направленности с опорой на этнографический и исторический материал (И. Ф. Гончаров); православные учебные заведения – православные гимназии, школы-монастыри и др. – с религиозным содержанием образования (М. Щетинин и др.); школа, обращенная в будущее, интегрирующая идеи первого и второго направлений, ориентированная на возрождение традиционной русской культуры воспитания, пробуждение национального самосознания, традиций семьи как частицы рода, идеи всечеловечности, «лада», стремления к истине (Л. Н. Погодина) [89; 321]. «В большинстве ведущих стран мира [где система образования отделена от церкви]… наметился отказ от конфронтации или прочного союза с церковью и переход к лояльному сотрудничеству» [104: 302].

С 2001 по 2006 гг. экспериментальные школы г. Рязани под руководством Л. А. Байковой были объединены в научно-исследовательскую лабораторию «Школа как развивающая система», где на основе сотрудничества Рязанского государственного педагогического университета с образовательными учреждениями города была успешно реализована программа «Краеведение как средство воспитания гражданской позиции школьников» [17].

Масштабный инновационный контекст школьного образовательного процесса (правда, нередко во многом с перекосом в теоретическую область) связан с расширением в педагогике спектра «подходов» к образованию: системно-интеграционного (А. Я. Данилюк и др.) антропологического (Б. М. Бим-Бад и др.), аксиологического (В. А. Сластенин и др.), культурологического (Е. В. Бондаревская и др.), средового (Ю. С. Мануйлов и др.). В компетентностном подходе отражены ключевые компетенции, которыми необходимо обладать современному выпускнику. А. В. Хуторской представляет их в следующей совокупности: ценностносмысловые (мировоззренческие, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения, что обеспечивает самоопределение ученика в учебной деятельности, жизнедеятельности в целом); общекультурные (знание особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, семейных, социальных, общественных явлений и традиций и проч.); учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые; личностного самосовершенствования [408].

Каждый из обозначенных подходов обогащает теорию и практику педагогического процесса, но в случае своей изоляции от других всегда тяготеет к дидактогении, что дестабилизирует целостность образовательного процесса. На наш взгляд, появление педагогического учения Я. А. Коменского изначально предопределило *оформление двух направлений в теории и практике образования: личностно центрированного и знаниево центрированного (сциентистского)*. Они принципиально различаются целями. Если цель первого стратегическая: содействовать ученику в личностном развитии на основе получаемых знаний с учетом индивидуальных особенностей, то цель второго ограничена пространством и временем: сформировать у него устойчивые знания, умения, навыки преимущественно в области науки. В личностно центрированном направлении специалист отличается чуткой реакцией на реалии времени, социокультурные изменения, а главное – внимателен к переживаниям ученика, его субъективному опыту, направленности, жизненным перспективам. Учитель знаниево центрированного направления пренебрежительно относится к внутреннему миру подопечного, потому само направление отличается авторитарностью отношений и функционирует в дидактической плоскости. Наряду с этим подходы имеют различные классификационные основания. Так,

в основе аксиологического, антропологического подходов лежат ценностные реалии, индивидуальные особенности воспитанников. Системный подход раскрывает формальные связи субъектов и объектов образовательного процесса; деятельностный, компетентностный – отражают преимущественно конкретные организационные аспекты. В связи с вышесказанным можно резюмировать: личностно центрированный подход опирается на принцип обобщения и вбирает в себя, если это соответствует его идеологии, вновь появляющиеся актуальные подходы, принимая их в целесообразной совокупности, в итоге его можно охарактеризовать как *интеграционный* (В. С. Безрукова) [20]. С течением времени данный подход на эмпирическом уровне все более глубоко проникал в деятельность прогрессивной части советских учителей 70-80-х лет.

Тем не менее, некритичный подход к противоречиям общества, личности, недальновидность и негибкость политического руководства СССР, а также «наметившееся в конце 1970-х – начале 1980-х годов ухудшение экономического положения подавляющего большинства советских людей привели к тому, что старые методы идеологического воспитания и пропаганды потеряли свою былую эффективность. Принятые на XXII съезде КПСС программные документы (Программа КПСС) «О построении коммунизма к 1980-му году» оказались не реализованными», – говорит доктор социологических наук, профессор кафедры социологии РХТУ им. Д. И. Менделеева, профессор кафедры политической социологии РГГУ Г. И. Козырев. «Вся система образования и воспитания в СССР была идеологически насыщена». Она провозглашала приоритет общечеловеческих ценностей, таких как «равенство», «братство», «социальная справедливость», «защита интересов трудящихся». «Но со временем провозглашаемые КПСС идеи и идеалы стали все больше и больше расходиться с реалиями нашей повседневной жизни». Не развивались новые, современные технологии, «чрезмерная концентрация средств производства в руках государства не позволяла развиваться частному сектору даже в сфере удовлетворения потребностей людей в товарах повседневного спроса. Постепенной девальвации «коммунистических» ценностей и идеалов советских людей также способствовала умелая целенаправленная пропаганда западными СМИ буржуазного образа жизни, подтверждаемая явными успехами капиталистического способа производства» [173].

И все же, замечал А. А. Зиновьев, известный русский социолог, философ, входивший в определенное время в «социальную оппозицию» СССР, многие годы проживший на Западе и вернувшийся затем на Родину, – советский период – уникальное время, которое необходимо

изучать для извлечения гуманистического опыта государственного строительства, модернизации системы образования. Советская система образования «была единой для всех слоев населения, стандартной, обязательной, бесплатной, светской (нерелигиозной) общеобразовательной до известного уровня и профессионализированной выше этого уровня. По всеобщему признанию (включая даже врагов коммунизма) это была самая демократичная система образования. Вплоть до недавнего времени специалисты во всем мире считали ее самой совершенной в истории человечества и противопоставляли ей западную систему, не вылезавшую, по их утверждениям, из состояния кризиса. Она была единой, планируемой, управляемой. Советский Союз с поразительной быстротой (с исторической точки зрения) наладил всеобщее образование населения и подготовку профессиональных кадров для стремительно расширявшейся и усложнявшейся деловой жизни страны. Практически страна не испытывала дефицита в образованных людях.

Советская система образования давала широкое фундаментальное образование, на основе которого граждане имели возможность быстро приобретать узкую специализацию или в случае необходимости переучиваться, и универсальное школьное образование, открывавшее выпускникам школ широкий диапазон выбора дальнейшего образования. В массе обучающихся преимущества в отношении жизненного успеха имели более способные и усердные молодые люди, причем независимо от их социального происхождения. Конечно, случаи использования социального положения родителей были довольно частыми. Но они морально и идеологически порицались и не определяли общую ситуацию в системе вертикальной динамики населения. Не буду перечислять другие черты советской системы образования. Еще совсем недавно они считались общеизвестными и бесспорными» [136].

3. Алогичный период (1991 г. – по настоящее время). Название данного этапа (алогичный как синоним непоследовательного, противоречивого, двойственного) напрямую связано с задаваемыми характеристиками постиндустриального общества, постмодерна. Его характеристика подробно представлена в главе 2 (2.1). Здесь мы укажем два подхода к его оценке: Д. Белла («Грядущее постиндустриальное общество», 1973 г.; США) и А. Турена (Франция). Д. Белл постиндустриальное общество рассматривал в рационалистических понятиях линейного прогресса, экономического роста, связанных с процессами технизации труда нового этапа американского капитализма. Он предсказал резкое снижение значения ранее доминировавших классовых идеологий, позже развил представление о том, что современные общества стали не только постиндуст-

риальными, но также информационными, в которых наука и техника, профессиональная и техническая занятость людей заняли центральное место [23].

А. Турен же ставит акцент на негативные стороны постиндустриального (информационного, программированного) общества это: «опасность усиления социального контроля со стороны государства, правящей элиты через доступ к информации и электронным средствам массовой информации и коммуникации над людьми и обществом в целом; жизненный мир человеческого общества все сильнее подчиняется логике эффективности и инструментализма; культура, в том числе традиционные ценности, разрушается под влиянием административного контроля, тяготеющего к стандартизации и унификации социальных отношений, социального поведения; общество все больше подчиняется логике экономической жизни и бюрократическому мышлению; люди, используя социальные достижения, вынуждены защищаться от вторжения экономики и государства в свою личную жизнь» и проч. [367].

По своей мировоззренческой сущности постиндустриальное общество и постмодерн как его культурологическая основа антигуманны. Это доказывается такими их характеристиками, как культ потребительской идеологии, иррациональность, массовость, фрагментарность, децентрация, изменчивость, контекстуальность, неопределенность, ирония, симуляция и проч. (более подробно раскрыто в главе 2). В итоге общая картина педагогики и образовательных систем XXI в. с точки зрения гуманистических традиций и тенденций предстает крайне противоречивой.

Во многом данная противоречивость связана с разделением стран на развитые, развивающиеся с учетом уровня их экономического развития, объема ВВП, а также реализуемой ими политикой, национальными традициями. К экономически развитым государствам относят так называемую группу G7 (США, Франция, Германия, Великобритания, Япония, Италия, Канада), а также страны Западной и Северной Европы (Дания, Бельгия, Австрия, Швеция, Нидерланды и другие) [67; 280].

С 1990 г. специалистами ООН используется индекс человеческого развития (ИЧР) – обобщенный показатель, характеризующий уровень социально-экономического развития разных стран. Его критерии: продолжительность жизни; оценка бедности; уровень грамотности населения; качество образования и пр. Среди стран-лидеров по данному показателю – Норвегия, Австралия, Швейцария, Германия, Дания, Сингапур и др., США – на 10-м месте. Россия занимает 49 место, входя в группу стран с очень высоким уровнем ИЧР. Наряду с этим Международный исследовательский центр Гэллапа (Gallup International) в период с 2013 по 2017 гг. проводил опрос общественного мнения жителей разных

стран (155) о том, насколько счастливыми они себя чувствуют. Показательно, что ни одна из крупнейших экономических держав не вошла в десятку лидеров. Так, Соединенные Штаты Америки находятся на 14 месте, Германия – на 16, Великобритания – на 19, Бразилия – на 22, Франция – на 31, Италия – на 48, Япония – на 51, Китай – на 79, Индия – на 122. Вместе с тем в первую десятку вошли два государства, приближающиеся по своим экономическим показателям к наиболее крупным экономикам мира – Канада и Австралия. Россия находится выше середины рейтинга, занимая 49-е место, между Италией и Белизом (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ экономических и социологических, гуманитарных показателей различных стран мира (2015–2016 годы)

Страна	ВВП	Образование. Результаты тестирования исследования PISA, 2015 г.		Расходы стран на образование (%)	Индекс уровня образования	Продолжительность жизни	Индекс развития человеческого потенциала	Индекс счастья
		Чит. грам.	Матем гр.					
Россия	14	26	23	98	34	116	49	49
США	1	24	40	52	8	34	10	14
Китай	2	2	2	113 (Гонконг)	30 (Гонконг)	58	90	79
Япония	3	8	5	104	22	2	17	51
Германия	4	11	16	79	5	21	4	16
Великобритания	5	22	27	45	10	27	16	19
Финляндия	42	4	13	18	21	26	23	5
Австралия	29	16	25	62	1	8	2	10
Сингапур	37	1	1	117	36	4	5	26
Южная Корея	11	7	7	66	18	13	17	56

Наиболее высокие корреляционные показатели в соотношении показателя ВВП и результатов PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (англ. Programme for International Student Assessment) – тест, оценивающий грамотность (чтения, математическую, естественнонаучную, компьютерную) школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике, у Японии: 3–е и 5–е места соответственно, однако индекс счастья – очень низкий (51). Аналогичные противоречия в индексовых показателях выявляются и на уровне других стран, из чего можно сделать вывод об их относительности и условности. Подчеркнем, что США, Германия,

Великобритания – страны с высоким уровнем ВВП – это страны с длительной колониальной историй существования, в настоящее время США развивает свою систему образования не столько на основе развития своих граждан, сколько благодаря привлечению интеллектуальных сил мира за счет грантов, высокой оплаты интеллектуального труда. Такую образовательную политику можно назвать агрессивной, паразитирующей, ибо самоутверждение общества осуществляется за счет других стран.

В документах международного уровня, таких как «Декларация прав ребенка» (1959), «Конвенция ООН о правах ребенка» (1989), «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990), подчеркивается необходимость заботиться о гармоничном развитии детей, уважать их достоинство, проявлять по отношению к ним любовь, заботу, обеспечивать право на питание, воду, игры; указывается, что ребенок имеет право на защиту от всех форм физического, психического, сексуального насилия и использования в проституции и порнографии и проч. «Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества» [98]. Однако даже в развитых странах, как показывает обзор изученной нами информации, права ребенка соблюдаются далеко не всегда.

Обращаясь к проблеме гуманизации образовательного процесса в современных странах, мы проанализировали его особенности на основе изучения государственных законодательных документов, научных трудов, социальных сайтов. Благодаря этому были зафиксированы:

– мировой кризис школьного образования;

– целевые различия образования в США, Великобритании и других стран;

– различия в подготовке учащихся Востока и Запада;

– различия в учете национальных образовательных традиций;

– различия стран в отношении к философии педагогики, образования;

– различия в использовании странами педагогического опыта СССР;

– риск тотальной унификации мировой системы образования при выхолащивании национального своеобразия культуры, идеи национальной школы;

– высокие достижения систем образования в тех странах, где они обусловлены ориентацией на национально-демократические, а не либеральные и сословные установки и тенденции;

– скрытые риски антигуманизма в Стандартах сексуального образования в Европе (ВОЗ и ФЦПСЗ).

Так, в докладе Всемирного банка «Потенциал системы образования: как научиться его реализовать» (2017) на основе статистических данных говорится о мировом кризисе школьного образования. В нем отмечается, что, осваивая чтение и счет, люди тратят в три раза больше времени, чем было ранее, однако общий уровень образования в развивающихся странах вырос незначительно. Дети все больше времени проводят в школе, но при этом не учатся [112].

Критический анализ содержания этого доклада показывает, что после распада социалистического лагеря и навязывания миру однополярной (глобалистской) модели усилился разрыв между развитыми и развивающимися странами, а Болонский процесс как попытка сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования (1999) демонстрирует свою неэффективность.

Вместе с тем в докладе не было указано, что самой динамично развивающейся страной в области образования сейчас является Китай. Доля неграмотных в Китае примерно равна российской, но среди лиц старше 15 лет сократилась с 6,72 % в 2000 г. до 4,08 %. И это при том, что в середине прошлого века 80 % населения Китая было неграмотным. Сама система образования современного Китая по свой сути – советская, преобразованная под специфику страны и новые экономические реалии. То есть: с трех лет дети посещают детский сад, с шести лет – школу, далее – институт или профессиональное училище. При этом Китай, как и Япония, Австралия, не вступили в Болонский процесс, не дифференцируют детей по материальному принципу; главным критерием оценивания учебной успешности является конкуренция в знаниях – конкурсы в университеты там набирают по 200 человек на место [112].

Наряду с этим Китай творчески подходит к новым реалиям современной жизни, требующей высокого уровня образованности специалистов: например, особо одаренные студенты продолжают обучение в престижных зарубежных вузах за счет государства, после чего они должны определенное количество времени отработать в своей стране. (Тогда как одаренные российские студенты получают зарубежные гранты и уезжают жить и работать в другие страны) [357].

Алогизм в области гуманизации образования в развитых и развивающихся странах явно проявляется в подсистемах «педагогика – система образования» (т. е. теория и практика), «воспитание-обучение», «образование частное (элитарное) – образование государственное (массовое)».

Например, анализ сущности подсистемы «педагогика – система образования» показывает, что теория педагогики актуальна для научного мира России, Финляндии, Китая, Японии (С. Мурояма, В. А. Сластенин, Т. Хэмми, Т. Ягава и др.), т. е. стран, где педагогической общественностью глубоко изучен теоретико-практический опыт мировой и советской педагогики, который реализован в образовательную практику с учетом национальных традиций и условий страны. Прогрессивное мировое сообщество нацелено на гуманизацию педагогического взаимодействия на основе теоретических положений трудов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других советских педагогов-гуманистов, актуализировавших роль национальной школы в становлении личности-гуманиста, ответственного гражданина. Например, особое место в японской педагогике занимает нравственное воспитание дошкольников, школьников, студентов, ориентированное на заботу о людях, природе; добросовестное отношение к учебе и проч. [246]. То есть именно воспитательный аспект является основой образовательного процесса, в котором обучение – актуальная деятельность учеников, получающих всестороннюю помощь со стороны педагогов [134]. В данном случае важно обратиться и к состоянию современного образования на Кубе: оно также опирается на фундаментальные принципы советской педагогики, хорошо финансируется государством (10 % от ВВП), в нем актуализируется личностно ориентированный подход к обучающимся в совокупности с вниманием к детскому коллективу, трудовому воспитанию и проч.

Тогда как постиндустриальное общество «овеществило, превратило в товар цель, ради которой работали и жили люди, качественно трансформировало и мироощущение людей»,<…> «заметно выросла детская и юношеская преступность, растет число наркоманов и токсикоманов, участились случаи насилия, жестокого обращения в числе школьников. Агрессия со стороны сверстников повлекла за собой большое количество убийств и самоубийств», – указывает японский педагог-ученый С. Мурояма [246: 89].

Следует обратить внимание и на алогизм гуманизма в подсистеме «образование частное (элитарное) – образование государственное (массовое)» развитых стран. Частное образование, широко распространенное в Великобритании, США и некоторых других развитых и

развивающихся станах, разделяет образование на элитарное и массовое, провоцируя тем самым социальное неравенство, сегрегацию детей, молодежи. Тем не менее, социологическим обоснованием апологетов постиндустриального общества (Д. Белл) является утверждение, «что ведущая роль в постиндустриальном обществе переходит от бизнесменов и политиков к ученым. При этом Д. Белл прибегал к таким историческим аналогиям: как эмбрионом капитализма являлись независимые городские коммуны, так новый общественный строй рождают университеты и исследовательские центры: именно они станут ключевыми социальными институтами, а наиболее способные капиталисты и представители политического истеблишмента вольются в состав «ученого сословия», наподобие того, как в прошлом обуржуазилась аристократия. Во главе общества уже в предвидимом будущем окажется интеллектуальная элита, «меритократия». Доступ в эту касту будет очень затруднен, поскольку количество высокоодаренных людей жестко ограничено биологическим кодом. Поэтому необходимо целенаправленно выявлять интеллектуальную одаренную молодежь, из которой впоследствии будут формироваться руководящие кадры, и организовывать ее обучение так, чтобы она не смешивалась с «усредненной массой» [23; 73]. П. Масгрэйв, английский социолог, указывает на необходимость изначального разделения детей на этапе обучения укрепления социально-политической стабильности общества: мол, одних изначально следует готовить к роли лидеров в привилегированных школах, других – к их признанию этого лидерства [464]. Менее прямолинейно, но дифференциация школьников осуществляется и в ФРГ, так как там существует разделение средней школы на пять основных типов: гимназию, реальную школу, главную школу, профессиональную школу и общую школу, у выпускников которых различные возможности для получения высшего образования.

Столь же показательно название доклада Национальной комиссии по образованию Великобритании (1993 г.) – «Учимся преуспевать. Радикальный взгляд на образование сегодня и стратегия на будущее», – акцент в котором ставится на прагматические цели образования, конкурентноспособность, приспособление к жизни и экономическое преуспевание выпускников.

18 апреля 1991 г. президент Буш выпустил программу «Америка 2000. Стратегия образования». Это был комплексный, далеко идущий план реформы образования. В нем выражалась глобальная цель общества – Америка должна стать мировым лидером, эталоном. Кампания рассчитывалась на девять лет. Ее цели были направлены на ликвидацию имеющегося разрыва в знаниях и умениях учащихся. Предстояло

изменить отношение к учебе в целом [416]. Однако, как показывает сравнительный анализ результатов PISA, США существенно отстают от среднего уровня по ОЭСР. Согласно итогам исследования PISA 2000–2009 гг. лучшее среднее образование в странах Восточной Азии: Китае, Корее, Сингапуре, Японии; в Европе в десятке лидеров Финляндия и Нидерланды [290].

Более того, именно в образовательных учреждениях США – школах, колледжах – чаще всего происходят массовые расстрелы обучающихся, что обусловлено и компьютерной зависимостью, и террористической идеологией, и стремлением к славе, и местью учителям, и психическими отклонениями молодых преступников. Следует подчеркнуть отсутствие в США федерального министерства образования, абсолютную автономность учебных заведений.

Обращение к Закону об образовании Великобритании (Education Act 1996) выявляет приоритет в нем вопросов правового, организационного, финансового характера, но отнюдь не морального, духовно-нравственного. Законы об образовании 1996 и 2002 гг. ввели современный «государственный учебный план» и содержат указание, что органами, в компетенцию которых входит надзор за применением государственного учебного плана и системой оценивания, являются: для Англии – Орган управления квалификациями и образовательными программами, для Уэльса – Орган управления квалификациями, образовательными программами и оцениванием и проч.

На основе изучения законодательных документов ряда стран нами были сопоставлены государственные цели образования. Приведем несколько примеров:

Великобритания. Закон об образовании Великобритании указывает на необходимость совершенствования образовательного процесса; усилить индивидуализированное образование, скорректированное в соответствии со способностями каждого ребенка; изменить систему контроля; увеличить количество школ для отстающих детей и т. п.

Закон о снижении тяжких преступлений 2006 г. (Violent Crime Reduction Act 2006) внес поправки в Закон об образовании 1996 г., в частности, школьным работникам (учителям, завучам и т. д.) предоставлено право обыскивать учеников на территории школы при обоснованных подозрениях в наличии у учащегося холодного и иного оружия. Аналогичное право предоставлено сотрудникам вузов.

Россия (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах:

1) признание приоритетности образования;

2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;

3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;

5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе [379].

Реализация данных и других педагогических принципов, декларируемых в Законе от образовании и обладающих ярко выраженными гуманистическими чертами, подкреплена теоретическими основами отечественной педагогики, богатым опытом педагогов-практиков, традиционным уважением общества к учителю, воспитателю. Наряду с этим глубокие проблемы современной российской системы образования во многом девальвируют ее гуманистический ресурс; среди них – *невнятность образовательной идеологемы страны*, в связи с чем в содержании педагогической теории и практики недостаточно вразумительными остаются философские основы образования, национальные приоритеты развития общества, личности, причудливо переплетаются научные и религиозные позиции и проч.; усиливающаяся *бюрократизация* образовательных организаций, связанная с постоянным расширением у педагогов количества отчетов, обновлением планов и проч., что сокращает время для их неформального общения с подопечными; высокий уровень *коррупции,* несмотря на реализуемую властью антикоррупционную политику (хищение средств из бюджета, поборы и взятки и проч.); *недостаточное финансирование* (равное!) всех образовательных организаций страны – пока приоритет отдается элитным, что ведет к неравноценности образовательных условий; *разрыв теории и практики, традиций и инноваций* – в послеперестроечный период началось калькирование западного образования без критического осмысления и учета национальных традиций, ментальных особенностей россиян; *сциентизация* образовательного процесса в ущерб воспита-

нию, когда учебные показатели становятся приоритетными в оценивании как личности обучающегося, так и самой образовательной организации; слабо определенная система требований к ученику при культивировании его прав, что усиливает либеральные тенденции образовательного процесса; *слабая связь между различными уровнями образования,* когда, например, остро ощущается дефицит профильных классов перед выбором послешкольной направленности обучения; пренебрежение к деятельности в образовательных организациях социально-психологических служб, способствующих гармонизации личности, взаимоотношений в группе; *девальвация роли воспитательной системы* образовательной организации в образовательном процессе; постепенное *снижение в обществе уважения к педагогической деятельности* и личности учителя (на что влияют и его низкая заработная плата, и пренебрежительное отношение со стороны СМИ, и тотальная феминизация педагогического образования); острая *конкуренция* между образовательными организациями; *процентомания;* слабая определенность инклюзивного образования; *девальвация роли средне-специального образования; переполненность классов* (до 30 чел. при комфортной норме – 14–16 чел.)*, учебных групп*.

Особо следует остановиться на огульном пренебрежении к роли педагогов, учителей, преподавателей в российском обществе. В телепередачах наблюдается их систематическое высмеивание, они показаны или агрессивными, грубыми, или глупыми, или неудачниками (сериалы «Школы», «Физрук», х/ф «Как географ глобус пропил», «Класс коррекции» и др.). Тогда как публицистических телепередач, где велись бы дискуссии на педагогические темы, обсуждались актуальные проблемы современной образовательной системы, куда приглашались бы учителя с богатым педагогическим опытом, педагоги-гуманисты, сегодня нет. Зрителям предлагаются скандальные истории в формате шоу, где идет рассказ в большинстве случаев об ошибках, просчетах учителей, их правовых нарушениях, что, естественно, дискредитирует образ педагога в целом, вызывает пренебрежение, иронию, подрывает его авторитет, усиливает дистанцию между взрослым и ребенком в реальных школьных отношениях.

Китайская Народная Республика (Выдержки из Закона КНР об образовании (1995 г.).

Глава I. Общие положения

Статья 1. Данный закон принят в соответствии с Конституцией с целью развития образования, улучшения качества жизни народа и достижения социального, материального, культурного и духовного прогресса.

Статья 2. Данный закон применяется на территории КНР ко всем образовательным учреждениям.

Статья 3. Следуя конституционным принципам, государство развивает образование, руководствуясь идеями марксизма-ленинизма, Мао Цзэдуна, теорией построения социализма с китайской спецификой.

Статья 4. Образование является основой движения по пути социалистической модернизации, и государство отдает приоритет его развитию. Общество должно проявлять заботу и оказывать поддержку развитию образовательных проектов.

Общество должно уважать учителей.

Статья 5. Образование должно служить делу социалистической модернизации и сочетаться с производством и физическим трудом с тем, чтобы воспитывать строителей и продолжателей дела социализма, всесторонне развитых личностей – морально, интеллектуально и физически.

Статья 6. Государство прививает воспитанникам такие качества, как патриотизм, коллективизм, верность делу социализма, дает понятие об идеях правовой системы государства, о национальной обороне страны, о принципах единстве нации.

Статья 7. Образование должно продолжать и развивать лучшие историко-культурные традиции китайской нации. Образование должно отражать все самые лучшие результаты развития человечества.

Статья 8. Образовательная деятельность должна отвечать общественным интересам государства и общества. Государство отделяет образование от религии. Ни одна организация или физическое лицо не могут, осуществляя религиозную деятельность, препятствовать деятельности системы образования.

Статья 9. Граждане КНР имеют право и обязанность на получение образования.

Все граждане, независимо от национальности, расы, пола, рода занятий, собственности или религиозных убеждений, пользуются, согласно закону, равными возможностями на получение образования [130].

Япония. «Целью образования является формирование гармонично развитой личности, приверженной правдолюбию и справедливости, уважающей индивидуальность и трудолюбие, обладающей чувством ответственности и независимости, которые необходимы строителям миролюбивого государства и общества» (Основной закон об образовании, 1947 г.; ст. 1). Все компоненты образовательной системы (дошкольное, школьное, а также высшее образование) Японии взаимосвязаны

и подчинены единой цели – передать подрастающему поколению традиционные моральные и культурные ценности современного японского общества (коллективизм, уважение к человеку и природе, стремление к максимальной творческой самоотдаче).

Важнейшей особенностью начального и среднего образования в Японии является понятие «кокоро», которое можно перевести как сердце, душа, разум, менталитет, гуманизм. Для каждого японца оно означает идею образования, которая не сводится только к знаниям и умениям, а способствует формированию характера человека. В содержании понятия «кокоро» включается следующая проблематика: уважение к человеку и животным, симпатия и великодушие к другим людям, поиск истины, способность чувствовать прекрасное и возвышенное, обладать самоконтролем, сохранять природу, вносить вклад в развитие общества. Японцы убеждены, что главной, объективной основой образования в начальной и средней школах является обогащение детей «кокоро» и в меньшей степени знаниями и умениями (в отличие от более унифицированной старшей школы, где акцент делается на передачу необходимых для поступления в вуз академических знаний). Данный принцип пронизывает содержание всех программ, предметов, повседневную жизнь. Однако японские школьники претерпевают в процессе получения образования серьезные перегрузки, что у многих вызывает неприязнь к школе.

В *Финляндии* – одной из самых успешных стран мира в области образования – в приоритете государственные школы. Правовое регулирование системы образования осуществляется в соответствии с основными законодательными актами Финляндии, это: Закон о начальном образовании и Указ о начальном образовании (1998); Закон о среднем образовании и Указ о среднем образовании (1998); Закон об организации экзаменов на аттестат зрелости (2005); Закон о профессиональном образовании (1998); Закон о профессиональном обучении для взрослых (1998); Закон о профессиональной подготовке учителей (2003) и др.

Государственная политика в области образования выстроена с опорой на следующие принципы: приоритетность равенства образовательных возможностей и связанная с этим слабая внутренняя дифференциация; система образования – инструмент социального выравнивания: территориального (расположение школ и вузов), содержательного (запрет на дифференциацию классов в средней школе), культурного (политика «образование – плавильный котел культур», проводимая в отношении этнических групп финского севера), институционального («сглаженность» различий между институтами высшего образования, устранение различий между школами), экономического (от-

сутствие платы за обучение); пожизненное обучение: каждый имеет право продолжать саморазвитие и познание нового, а также расти морально и этически ответственным членом общества; связь образования с практикой; высокие требования к образованию педагога – в школе можно работать только после получения звания магистра [290].

Выдержки из Закона *«Об образовании» Финляндии.*

Статья вторая. Государство ставит целью образования в Финляндии организацию помощи ребенку в том, чтобы он вырос человечным и способным нести ответственность перед обществом. Государство берет на себя обязанность дать ему достаточные для взрослой жизни знания и умения.

Цель начального государственного девятилетнего образования: расширять возможности детей для получения дальнейшего образования во взрослой жизни.

Учебные программы должны быть составлены так, чтобы, занимаясь по ним, ученик хотел бы развиваться дальше и получать дополнительное образование.

Необходимо подчеркнуть наличие конкретных требований, предъявляемых к ученику:

Статья тридцатая. Обязанность учиться, права и обязанности ученика.

Все постоянно живущие в Финляндии дети обязаны учиться с 7 лет. Обязанность заканчивается после прохождения учебной программы или спустя 10 лет с момента начала учебы. Если по причине заболевания или инвалидности нет возможности получить образование за 9 лет, учебу можно продлить до 11 лет.

Ученик обязан участвовать в учебном процессе, если у него нет особой причины быть освобожденным от такого участия, он обязан выполнять задания на уроках и соблюдать правила поведения.

Статья тридцать шестая. Право на получение образования.

У учеников есть право получать по рабочим дням запланированное учебной программой образование.

Педагогическому коллективу учебного заведения следует обеспечивать выполнение данного права.

Организатор обучения определяет содержание и размер учебной программы в соответствии с законодательством.

Изменение утвержденной программы возможно в случае, если программу невозможно осуществить в этом или другом учебном заведении.

Статья сорок вторая. Поддержание дисциплины на занятиях.

Ученика, не соблюдающего дисциплину, можно подвергнуть наказанию. Наказаниями могут быть: письменное предупреждение и лишение максимум на три месяца права присутствовать на занятиях. Организатор обучения должен убедиться, что после этого наказания ученик продолжает образование.

Мешающего ученикам и учителю ребенка можно удалить из класса во время урока. Не соблюдающего правила поведения ученика можно оставить максимум на два часа после уроков в классе.

Не выполняющего домашние задания ученика можно оставить максимум на час после уроков для выполнения домашнего задания под присмотром взрослого.

Остальные виды наказаний определяются отдельными указами.

Наряду с этим в Финляндии не реализуется идея раннего образования (дети не идут в школу, пока им не исполнится семь лет); учебные нагрузки усиливаются пропорционально взрослению учеников (до подросткового возраста они редко делают домашнее задание и не сдают экзамены); получение учениками при необходимости дополнительной помощи со стороны психолога, дефектолога, логопеда (30 % учеников пользуются дополнительной помощью в первые девять лет обучения); 66 % выпускников школы поступают в колледж (что является максимумом в Европе); разница между самыми сильными и самыми отстающими школьниками минимальная в мире; 93 % финнов заканчивают старшую школу (на 17,5 % больше, чем в США); учителя проводят только 4 часа в день в школе и 2 часа в неделю посвящают профессиональному совершенствованию; число учителей в Финляндии сравнимо с Нью-Йорком, в то время как учеников намного меньше (600 тыс. по сравнению с 1,1 млн). В общеобразовательной школе работают немногим более 41 тыс. преподавателей. На каждого из них приходится примерно 15 учащихся (в лицеях – 18, в профтехучилищах – 11, в университетах – 20, в политехнических вузах – 28). Учителя имеют тот же социальный статус, что и доктора или юристы.

Финляндия, как и ряд других стран Северной Европы, занимает лидирующее место по использованию средств информатики и коммуникации в школах: 80 % учащихся общеобразовательных школ, лицеев и профтехучилищ обеспечены компьютерами, установленными в этих учебных заведениях; каждое из них имеет свои сайты в Интернете.

Особенно заметна (по результатам исследования PISA) в Финляндии самая низкая зависимость успеваемости ребенка от экономического положения его семьи и одни из самых высоких учебных показателей. Особое внимание уделяется оценке овладения учащимися общеучебными и интеллектуальными умениями.

Н. Ю. Борисова сопоставила системы образования России и Финляндии, выявив их сходство: 1. Развитая система дошкольного образования. 2. Обучение с 7 лет. 3. Бесплатное питание 4. Наличие попечительских советов. 5. Система поддержки сирот. 6. Идея «профилизации» школ. 7. Сотрудничество с родителями, а также различия:

Россия: 1. Недостаточное финансирование учреждений высшего, среднего и начального профессионального образования. 2. Наличие экзаменов по окончанию основной школы. 3. Низкий статус учителя. 4. Недостаточная работа психологов с учениками школ. 5. Более 20 человек в классах. 6. Чтение не имеет особого значения, не сформировано на достаточном уровне умение анализировать информацию. 7. Слабая мотивация к обучению в основной школе. 8. Различные ценностные установки в семьях. 9. Во главе угла российского образования стоят старшие классы. 10. Энциклопедическое образование в ущерб практическому. 11. Учитель выполняет функции различных специалистов. 12. Контроль со стороны государства за работой школ и учителей. 13. Структура и уровень подготовки кадров в вузах не соответствует запросам общества.

Финляндия: 1. Финляндия расходует на образование одного школьника в возрасте от 7 до 15 лет чуть более 60 тыс. долларов за весь период обучения. 2. Экзамены по окончании основной школы являются необязательными. 3. Высокий статус учителя в финском обществе. 4. По числу работающих с учениками психологов и социальных работников финские школы занимают одно из ведущих мест среди европейских стран. 5. Работа в малых группах (15 учеников в классе). 6. Высокая ценность чтения, умение проводить анализ полученной информации. 7. Высокая мотивация к обучению. 8. Схожесть ценностных и нормативных установок в финских семьях. 9. Во главе угла всей школьной системы – дошкольное и начальное образование. 10. Функциональное образование. 11. Наличие дополнительных специалистов в школе. 12. Отмена государственной инспекции за деятельностью школ и учителей. 13. Повышение «социальной ответственности» вузов. Необходимо подчеркнуть реальную заботу в Финляндии о детях с ограниченными возможностями: они обязательно имеют дополнительный год обучения в основной школе. Главной движущей силой политики в области образования не конкуренция между учителями и между школами, но сотрудничество [290].

Следует указать на участие Финляндии в Болонском процессе, однако национальные задачи образования страна решает в соответствии с собст-

венными представлениями: например, учитель имеет право на профессиональную деятельность только после окончания магистратуры.

Обучение в Финляндии проходит с применением современного материально-технического оснащения, которое позволяет сделать образовательный процесс практико-ориентированным. Так, например, будущие специалисты по противопожарной безопасности обучаются большую часть не в аудиториях, а на специальном полигоне, в их распоряжении имеется гараж с двумя десятками машин скорой помощи и пожарных. Будущие специалисты-химики овладевают профессиональными навыками на станции очистки воды. Парикмахеры и косметологи проходят обучение в аудитории, специально оборудованной под салон красоты. Подчеркнем, что благодаря такому материально-техническому оснащению обучающиеся погружаются в обстановку их профессиональной деятельности [290].

Наряду с вышесказанным в настоящее время все более противоречивым в области педагогики становится *вопрос о гендерном воспитании детей,* гуманизм которого связан как с возрастом ребенка, так и с содержанием педагогической деятельности. Специфика данного аспекта педагогики во многом обусловлена национальными традициями, ментальными особенностями граждан, семейным укладом этноса. Однако в настоящее время в станах Евросоюза она унифицируется: в 2010 г. Европейское бюро Всемирной организации здравоохранения и Федеральный центр просвещения в сфере здравоохранения (ООН, ЮНЕСКО) разработали программу «Стандарты сексуального воспитания» для лиц, определяющих политику, руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения, согласно которой просвещение в вопросах секса надо начинать с младенческого возраста. Как сказано в документе, его цель – «развитие навыков, необходимых для того, чтобы дети и подростки самостоятельно могли определять свою сексуальность и взаимоотношения на разных стадиях развития. Это позволит им расширить свои возможности, чтобы полноценно получать удовольствие от своей сексуальности и отношений» [351]. Содержание данных стандартов обусловлено, как подчеркивают авторы (Д. Аптер, Г. Лаздане, М. Калдерон и др.), вопросами гендерного равноправия женщин в постиндустриальном обществе, предотвращением насилия в семье, заботой о физическом здоровье детей, профилактики нежелательной беременности, СПИДа; необходимостью принять во вниманием сексуальные запросы подростничества, которое еще не планирует создавать семью, в действительности – снимает все культурные запреты на ранние половые отношения, инцест, педофилию. В частности, указывается на необходимость отношения к ребенку «как

самостоятельной личности, которая обладает специфическими качествами и потребностями, в том числе в отношении форм выражения близости, чувственности и любознательности (к своему телу). Необходимо адекватно содействовать развитию потенциала ребенка» [350: 12]. В действительности стандарты опираются на модель человеческой сексуальности А. Кинси, который, отвергая мораль, используя сфабрикованные исследования, утверждал садомазохизм, полигамию, педофилию и т. п. в качестве нормы. Представленные стандарты игнорируют духовно-нравственную составляющую половой любви, ставят акцент на абсолютизации ее сугубо физиологического аспекта: «В Европе сексуальное образование ориентируется прежде всего на личностный рост, в то время, как в Соединенных Штатах Америки оно преимущественно ориентировано на решение проблем или их предупреждение. Существует множество разнообразных исторических, социальных и культурных причин, объясняющих такую существенную разницу, разъяснение которых выходит за рамки настоящего документа, но об этом важно упомянуть. В Западной Европе сексуальность, по мере проявления и развития в подростковом возрасте, воспринимается не как проблема или угроза, а как источник личного удовольствия» [350: 18]. Следует обратить внимание на игнорирование в указанном документе позитивной роли традиционной/нуклеарной семьи в формировании личности ребенка, социокультурных факторов и сосредоточение на биологизаторском подходе к его воспитанию. Детям предлагается широкий формат семейных отношений: от незарегистрированного брака до неосемьи и семьи с родителями одного пола. В Финляндии партнеры одного пола могут зарегистрировать свои супружеские отношения и усыновить ребенка своего партнера (как и в других странах, их на сегодня 20: Нидерланды, Бельгия, Испания, Канада, Норвегия, Швеция и др.).

В контексте европейского образовательного пространства культивируется идея гендерной революции, гендерного равенства, в основе которой лежит разделение понятий «биологический пол» и «пол социальный» (гендер). Цель – ликвидация разделения людей на мужчин и женщин и замена его на новое, «гендерное», разделение, которое фиксирует у человека уже не два, а, как минимум, пять полов – гетеросексуальный, гомосексуальный, лесбийский, бисексуальный и транссексуальный, которые являются равными.

В соответствии с установками гендерного равенства мужчина, например, может свободно выбирать мужской, женский или иной полгендер, и по его желанию ему в паспорт и иные личные документы

должны записать, что он – не мужчина, а женщина или «Х» (вариант «не установлен»), как, например, в Австралии, где подобный закон вступил в силу 1 июля 2013 г. По мнению сторонников теории гендера, младенцев надлежит воспитывать бесполыми, а школьникам нужно предлагать выбирать один из полов.

С февраля 2011 г. слова «мама» и «папа» выведены из официального оборота в документации Госдепартамента США. При подаче заявлений на оформление официальных документов в анкетах значатся «родитель номер 1» и «родитель номер 2». По мнению Госдепа, прежняя гендерная идентификация «отец» и «мать» противоречит современным реалиям.

В целом выделяется четыре основных направления, по которым развернулась гендерная революция: 1. Пропаганда гомосексуализма. 2. Борьба с дискриминацией по признаку сексуальной ориентации и гендерной идентичности. 3. Узаконивание однополых браков. 4. Установление законодательного права на усыновление детей однополыми парам.

В целях воспитания толерантного общества гомосексуализм активно пропагандируется в СМИ и масс-медиа, внедряется в культуру, искусство, образование. Поскольку менталитет взрослого населения плохо поддается воздействию, то гендерное просвещение в первую очередь рассчитано на детей и молодежь и пропагандируется в школьном, вузовском и даже дошкольном образовании.

Сексуальное образование повсеместно внедряется в странах ЕС, США, некоторых странах Латинской Америки. С сентября 2013 г. во Франции уроки сексуального образования вводятся во всех классах, начиная с 1-го.

В Стандартах сексуального образования в Европе даются следующие педагогические рекомендации:

В возрасте 0–4 лет необходимо предоставлять информацию (список неполный) о разных видах любви; об ощущении радости и удовольствия от прикосновения к собственному телу.

В возрасте 4–6 лет надо продолжать давать информацию: о сексуальных ощущениях; о дружбе и любви к представителям одного пола; разных концепциях семьи.

В возрасте 6–9 лет: информация о сексе в СМИ (включая интернет); о понимании «приемлемого секса».

В возрасте 9–12 лет: беседы о первом сексуальном опыте.

В возрасте 15 лет: информация о бизнес-сексе (проституция, но также секс за небольшие подарки, посещение ресторанов/ночных увеселительных заведений, небольшие суммы денег), порнографии, сексуальной зависимости.

Как говорит немецкий социолог Г. Куби, «речь идет о социальной инженерии, о создании нового поло-вариабельного человека. Чтобы этого достичь, государство должно овладеть детьми и сексуализировать их как можно раньше». Создается «новый человек» для «нового мира», которого интересует лишь удовлетворение своих низменных страстей [199].

По мнению ученых, профессиональных сексологов, членов Ассоциации сексологов России (В. М. Маслов, И. Л. Ботнева, Д. Д. Еникеева), особую опасность пропаганда гомосексуализма представляет для детей и юношей, поскольку гомосексуализм – это во многом социально обусловленная болезнь, подверженная законам социального заражения; и чем больше примеров искаженного полоролевого поведения, пусть даже с оговоркой «плохо», подрастающее поколение будет видеть на улицах, тем больше будет у них шансов пойти по искаженному пути формирования полоролевой идентичности, запутаться в представлениях о себе и попасть в руки уже сформированных гомосексуалов и педофилов. В западной реальности (культурной, социальной, образовательно-педагогической) триумвиальная концепция сексуальности (три составляющие социогенеза: соматогенез, психогенез, социогенез) подменена биологической и гедонистической концепциями [296].

Второе направление гендерной революции – имплементация норм, направленных против гомофобии как в национальное, так и международное право.

В резолюции ЕС от 18 января 2006 г. говорится: «Выпады, в которых слышится гомофобия и подстрекательство к дискриминации, должны быть оперативно наказаны». «Процесс должен быть строго отслежен», и «о любом упущении какой-либо страны – члена сообщества в реализации этих мер должно быть доложено в Европейский парламент». О борьбе с дискриминацией по признаку сексуальной ориентации и гендерной идентичности говорится в Лиссабонском договоре 2009 г., который заменил Конституцию ЕС, и в специально по этому поводу принятых Резолюции Совета Европы № 1728 (2010 г.) и Рекомендации № 1915 «Дискриминация по принципу сексуальной ориентации и гендерной идентичности».

18 сентября 2010 г. в Женеве Генеральный секретарь ООН Пан Ги Мун призвал страны приостановить законы, являющиеся дискриминационными по отношению к геям и лесбиянкам. «Глубокую озабоченность» насилием и дискриминацией в отношении представителей ЛГБТ-сообщества выразил в свое время президент США Б. Абама.

Прогрессивные общественные силы Запада пытаются противостоять сексуальной экспансии детства. Так, Сенатор Генеральной Ас-

самблеи (парламента) американского штата Джорджия Н. Шэфер провела свое расследование и опубликовала его результаты в 2007 г. По ее собственным словам, оно стоило ей сенаторского кресла. В дальнейшем она продолжала информировать американскую и мировую общественность о порочной сути американских «Служб защиты детей». В своих выступлениях Н. Шэфер сообщала общественности о вскрытых ею фактах связи деятельности «Служб защиты детей» с нелегальной торговлей людьми, сексуальной эксплуатацией детей и другими преступлениями. Однако в 2010 г. боровшиеся против действий ювенальной юстиции и сексуального насилия сенатор США Н. Шэфер и ее муж были найдены застреленными в своем доме.

Администрацией США и НПО USAID запущен новый проект, цель которого – научить ЛГБТ-активистов проникать в политические процессы разных стран и отстаивать соответствующие законы по продвижению гей-политики. Первый этап программы сосредоточен на странах с сильным католическим влиянием.

Сегодня формируется новая политика давления на страны с традиционными формами семейных отношений. Гомофобия ставится в один ряд с расизмом, антисемитизмом и ксенофобией. Любое высказывание против гомосексуализма, в научном это исследовании или в библейских цитатах, интерпретируется как разжигание ненависти. Например, в мае 2010 г. в Англии был арестован проповедник – баптист Д. Макальпин, который на улице своего городка раздавал листовки с разъяснениями десяти заповедей, причисляющих к грехам, в том числе, и содомию. Священник был задержан полицией по обвинению в гомофобии и оштрафован.

В настоящее время концепция сексуального образования в западноевропейской педагогике, ориентированная на раннюю сексуализацию детей, в то же время отчуждает их от семьи (например, Министр Национального Образования Франции В. Пейон заявил, что «целью современной морали является вырывание ребенка из семьи, этики, социальной жизни, интеллектуальной жизни» для того, чтобы позволить каждому ученику эмансипироваться»). Педагогам рекомендуется разрушать «идеологию мужчина – женщина как дополняющие друг друга» и рекомендуется заменить понятия «мальчики» и «девочки» нейтральными терминами «друзья» или же «дети», а также рассказывать истории, где дети имеют двух пап или двух мам. Дети с раннего возраста приобщаются к просмотру порнографических материалов – Германия, Великобритания и др.; в шведском словаре появилось новое слово «hen», бесполое местоимение, которое может относиться и к мальчикам, и к девочкам. В Голландии зарегистрирована политическая

партия «Милосердие, свобода и разнообразие» (Charity, Freedom and Diversity, NVD), отстаивающая права и свободы педофилов, намеренная бороться за снижение возраста, с которого можно вступать в сексуальные отношения (с 16 до 12 лет), а также за легализацию зоофилии и детской порнографии; в Норвегии, Швеции, Дании, Швейцарии на парламентском уровне инцест продвигается как норма и проч.).

Деятельность ювенальной юстиции в развитых странах (Норвегия, Швеция и др.) финансируется посредством Федеральных программ помощи государства для покрытия расходов на размещение ребенка в приемной семье (например, в США она выросла с $ 300 млн в 1981 г. почти до $ 2,7 млрд в 1991 г.); однако не существует программ, чтобы помочь сохранить ребенка в своем доме.

В Норвегии – самой благополучной стране мира (доклад ООН World Happiness Report) [113] – функционирует норвежская государственная социальная служба помощи и поддержки детям и подросткам «Барневарн». Правовой базой организации является норвежский «Закон об охране детства» от 1992 г. «Несмотря на то что деятельность сотрудников прямо направлена на достижение благополучия детьми, Берневарн зачастую злоупотребляет своим правом «передачи ребенка под опеку в другую семью».

«Комитет по правам человека в скандинавских странах – за права семьи в скандинавских странах», возглавляемый шведским юристом Р. Харролд-Клессоном, независимая правозащитная организация, неоднократно защищавшая родителей и детей, насильственно разлучаемых в Швеции, Норвегии и Финляндии в различных инстанциях, включая Европейский суд по правам человека. Сотрудники организации не раз публично представляли информацию о многочисленных тяжких нарушениях прав человека в этой области как на национальном уровне, так и на уровне ООН и европейских структур. В «Докладе о случаях изъятия детей из семей в Швеции и соседних Скандинавских странах», подписанного несколькими десятками практикующих скандинавских юристов, психологов и других специалистов, направленном генеральному секретарю Совета Европы правозащитной организацией «Комитет по правам человека в скандинавских странах» (NKMR/КПЧСС), находящейся в Швеции, в частности, говорится, что в скандинавских странах повсеместно распространена практика изъятия детей из семей, все новые случаи появляются ежедневно, губительно отражаясь на жизни конкретных людей. По оценке специалистов, подготовивших доклад, лишь в малой части всех случаев такого изъятия оно было действительно необходимо. «Дети, изъятые из семей, затем не-

редко тяжко страдали от рук персонала детских домов и «замещающих родителей». «Их изъяли из семей, обстановку в которых власти сочли неблагоприятной, но вместо этого они попали не только в худшую обстановку, но и подвергались жестокому обращению, запугиванию, оскорблениям, психологическому, физическому и даже сексуальному насилию», – говорят авторы. Они опираются на научные исследования, показывающие, что «разлучение ребенка с родителями повышает риск развития у него (часто уже во взрослом возрасте) тяжелой депрессии, психоза и других психических и соматических расстройств – в 2–3 раза по сравнению с теми, кто не переживал в детстве подобного». Среди прочего в докладе отмечается, что в последнее время все чаще становится известно об изъятии детей у российских родителей в Финляндии [272]. Генеральный директор АЦ «Семейная политика. РФ» П. Парфентьев отмечает: «Информацию, вошедшую в этот серьезный документ, необходимо учитывать не только при решении проблем международного уровня, но и в законодательной работе в России. Нельзя повторять в нашей стране трагические ошибки, допущенные в скандинавских странах, в результате которых пострадало множество и детей, и взрослых» [272].

«Немецкая политика в области защиты детей наделяет чиновников почти неограниченными правами по вмешательству в дела семей. Талея из Вупперталя стала одной из жертв подобной защиты. Пятилетнюю девочку, которую из-за пьянства матери забрал из семьи Югендамт, местный орган опеки поместили в семью, где ее жестоко убила приемная мать». Права родителей на ребенка нарушаются, как нарушаются и права ребенка на родную семью. Дети, изъятые из семьи, кончают жизнь самоубийством [234: 27–29]. Как и многие страны мира, Российская Федерация ратифицировала международную конвенцию о правах ребенка. Тем не менее, официально еще ни один проект о введении ювенальной юстиции в России не был принят и опубликован, хотя известно немало случаев изъятия детей из кровной семьи не из-за жестокого обращения, а по причине бедности, плохих бытовых условий [444]. На сегодняшний день это полномочия органов опеки и попечительства, а также полиции.

Обратившись к оцениванию гуманистического потенциала современной педагогики и систем образования различных стран на основе таких критериев, как: цель образования, финансирование образования и его доступность, связь теории и практики, развитие педагогических идей, синтез обучения и воспитания в образовательном процессе, управленческая структурированность, учебные показатели на уровне международных рейтингов, наполняемость классов, комфортность об-

разовательной среды, дополнительные службы, уважение к педагогу в обществе, уважение к педагогу воспитанников, учеников, отношение к педагогу государства (обучение, оплата труда, стимулирование), ориентация на детский коллектив, современное сексуальное образование западноевропейского образца, допустимость физического наказания, конкуренция в школе, мы оформили специальную таблицу (табл. 2).

Таблица 2

Страны / ***Критерии***	***Россия***	***СССР (70-80-е годы XX в.)***	***Финляндия***	***Китай***	***Япония***	***США***
цель образования	Развитая, нравственная, гармоничная личность	Развитая, нравственная, гармоничная личность	Развитая, нравственная, гармоничная личность	Развитая, нравственная, гармоничная личность	Развитая, нравственная, гармоничная личность	Государственное превосходство
финансирование образования и его доступность	недостаточность	достаточность	достаточность	достаточность	достаточность	недостаточность
связь теории и практики	дискретная	тесная, устойчивая	тесная, устойчивая	тесная, устойчивая	тесная, устойчивая	дискретная
развитие педагогических идей	дискретное	поступательное, экспериментально обоснованное	поступательное, экспериментально обоснованное	поступательное, экспериментально обоснованное	поступательное, экспериментально обоснованное	дискретное
синтез обучения и воспитания в образовательном процессе	приоритет обучению (сциентизм)	реализуется целостном педагогическом процессе, акцент на воспитание	реализуется целостном педагогическом процессе, акцент на воспитание	реализуется целостном педагогическом процессе, акцент на воспитание	реализуется в целостном педагогическом процессе, акцент на воспитание	приоритет обучению (сциентизм)
управленческая структурированность	единая государственная система образования	единая государственная система образования	единая государственная система образования	единая государственная система образования	единая государственная система образования	отсутствие единой государственной системы образования
единые образовательные программы для всей страны	типовые/ модифицированные/ авторские	да	да	да	да	нет
учебные показатели на уровне международных рейтингов	средние показатели	данные отсутствуют	лидерская позиция	лидерская позиция	лидерская позиция	средние показатели
наполняемость классов	зависит от типа школы	средняя (до 30 ч.)	малая (10-20 ч.)	высокая (до 40 ч.)	высокая (до 40 ч.)	зависит от типа школы

комфортность образовательной среды	зависит от типа школы	зависит от руководства	высокого уровня	зависит от типа школы	высокого уровня	зависит от типа школы
дополнительные службы	присутствуют фрагментарно	присутствуют масштабно	присутствуют масштабно	отсутствуют	присутствуют фрагментарно	присутствуют фрагментарно
уважение к педагогу в обществе	ситуативное	стабильно высокое	стабильно высокое	стабильно высокое	стабильно высокое	ситуативное
высокая оплата труда педагога	зависит от региона	зависит от региона	да	зависит от региона	да	да
уважение к педагогу воспитанников, учеников	ситуативное	стабильно высокое	стабильно высокое	стабильно высокое	стабильно высокое	ситуативное
учебные нагрузки обучающихся	высокие	высокие	невысокие	чрезвычайно высоки	чрезвычайно высоки	зависит от специфики образовательного учреждения
ориентация на детский коллектив	присутствует	присутствует	присутствует	присутствует	присутствует	отсутствует
современное сексуальное образование западноевропейского образца	нет	нет	да	нет	нет	частично
допустимость физического наказания	нет	нет	нет	частично	нет	частично
конкуренция в школе	не поощряется	не поощряется	нет	культивируется	культивируется	культивируется

Сравнительный анализ представленных показателей позволяет выявить общие тенденции в функционировании образовательных систем разных стран и их специфику. В частности, становятся очевидным ментальные различия в отношении к учебе между Востоком Западом: у учеников восточных стран намного бóльшие временны́е учебные нагрузки; они отличаются бóльшим терпением, целеустремленностью, усидчивостью, настойчивостью; у них развиты способности к обучению в больших группах (классах). В восточных странах в целом остается приемлемым физическое наказание детей за непослушание, неисполнительность. Вместе с тем в развитых странах Востока сохранены национальные образовательные традиции, ориентация на основы художественной и духовной национальной культуры. Например, в японских образовательных учреждениях большое внимание уделяется взаимодействию обучающихся с искусством, природой, обучение свя-

зано с воспитанием культуры общения. Особый интерес вызывает факт самообслуживания японских школьников в образовательном процессе: в школах отсутствует обслуживающий персонал, все заботы об уборке помещений, раздачи пищи и проч. лежат на детях. Столь же уникальным является забота семьи, прежде всего – матерей – об ответственном отношении ребенка к выполнению учебных заданий; беспрецедентно – отсутствие коррупции при сдаче обучающимися экзаменов.

Эффективным процесс обучения в европейском образовании является, прежде всего, в странах (Финляндия), где демократизм, доступность образования связаны с комплексной помощью ребенку со стороны психолога, дефектолога, индивидуальным сопровождением, коллективным воспитанием, постепенным увеличением учебных нагрузок, содействием в выстраивании учебно-профессиональной и жизненной стратегии, высоким профессионализмом педагогов при высокой оплате их труда, нормированном рабочем дне, высоком социальном статусе.

Особого внимания заслуживает вопрос сексуального образования в странах ЕС, в рамках которого культивируется идея ранних сексуальных контактов, гедонистического отношения к телу, что унижает человеческое достоинство ребенка, нарушает его права и соответственно требует активной протестной позиции со стороны российских управленческих структур как условия сохранения традиционных представлений о сущности гуманизма в российском социуме и его дальнейшего развития.

Проведенный сравнительный анализ образовательных систем различных стран демонстрирует со стороны Запада экспансию идей глобализма, размывания традиций христианской цивилизации, пренебрежения к традиционной семье, сексуальной эксплуатации детей, выдавая это за новации нового времени. В данном контексте образовательный прогресс, когда представляются высокие достижения школьников в области обучения, утрачивают, по большому счету, свою значимость. В восточных странах выявляются высокие учебные достижения школьников на основе синтеза хорошей технической оснащенности образовательных учреждений и учебных перегрузок детей при применении физических наказаний со стороны педагогов. Таким образом, становится понятно, что не только неэффективно, но и недопустимо огульное подражательство в сфере образовательного процесса. В данном случае необходимо прислушаться к мнению Б. Л. Вульфсона, заметившего, что «*игнорирование национального своеобразия может привести к созданию искусственных «универсальных» конструкций, в угоду которым подбирается материал и отсекается все то, что противоречит априорно созданной схеме*» [74].

§ 2. Объект, предмет, цели, задачи, функции современной педагогики

Еще в XIX в. И. Ф. Гербарт говорил о необходимости признать самостоятельность педагогики как науки, ее суверенность: «Было бы лучше, если педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук» [86].

Однако и в начале XXI века продолжаются дебаты по поводу самостоятельности педагогики. Как утверждали В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, это – гуманитарная дисциплина, изучающая педагогическую действительность целостно и специально, обладающая собственными объектом и предметом. Именно в этом случае, подчеркивается В. В. Краевским, может быть разработана целостная фундаментальная основа для функционирования и преобразования педагогической практики. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

В настоящее время педагогика – термин многозначный, обозначающий:

1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологию) воспитания, обучения, образования;

2) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию;

3) учебную дисциплину в составе среднего профессионального и высшего образования, профессионального обучения;

4) искусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкости воспитания;

5) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием [195; 338].

Заметим, что гуманитарное знание в целом допускает вариативность толкования понятий, явлений. Однако каждая научная позиция должна обладать убедительной системой доказательств, обоснований. В связи с этим необходимо оформление *«научной школы»,* которая характеризуется общими явлениями: научным языком, системой взглядов; методами исследований; научными ценностями. Научная школа пропагандирует свои научные традиции, результаты; ее самоидентификация и обособленность достигается через определение границ исследований. Как правило, на основе научной школы формируется *новое научное направление или новая дисциплина*. Следовательно, являет-

ся закономерным существование различных мнений по поводу понимания сущности научных дефиниций в конкретной научной области. Однако в настоящее время в России либерализация в сфере гуманитарного знания усилилась настолько, что проблемы оформления методологии современной педагогики, ее базовых теоретических основ перестали центрировать на себе внимание научного сообщества. В связи с этим в педагогическом поле сегодня фигурирует множество толкований самого понятия «педагогика», сужая или расширяя тем самым ее сущность. Так, например, указывается, что педагогика – это:

− наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека (Л. В. Мардахаев);

− наука об образовании и искусство воспитательной практики по формированию и развитию личности (И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович);

− наука об образовании человека, т. е. о развитии его жизненного опыта (А. М. Новиков);

− наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека (В. И. Андреев);

− осмысление воспитания (С. И. Гессен);

− наука о воспитании человека (Г. М. Афонина, И. П. Подласый);

− особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества (П. И. Пидкасистый);

− наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, С. И. Розум);

− теоретическая наука и педагогическая деятельность, искусство (И. Ф. Харламов);

− наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека (В. И. Андреев);

− искусство превращения человека в Человека, знания и умения, необходимые для развития в человеке заложенных в нем от природы возможностей и сил. Помогая стать Человеком другому человеку, воспитатель и сам становится Человеком (В. И. Слуцкий);

− это наука, исследующая вопросы об объекте и предмете педагогики, общественных, познавательных, идеологических и практических задачах и методах их решения; о соотношении педагогики как теории с педагогикой как практикой (Б. М. Бим-Бад);

− единственная специальная наука об образовании в ряду наук, которые изучают образовательную деятельность (В. В. Краевский, А. В. Хуторской);

− отрасль социального управления (И. И. Сулима);

− сложная общественная наука, объединяющая, интегрирующая, синтезирующая в себе данные всех естественных и общественных наук о ребенке, о законах развития воспитательных общественных отношений, влияющих на социальное становление подрастающего поколения; это есть высший этап развития наук о ребенке, о формировании его личности в системе общественных отношений, в процессе воспитания. Предметом педагогики являются объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, органически связанные с законами развития общественных отношений, а также реальная общественная воспитательская практика формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса. Педагогика изучает проявление, характер, воспитывающее действие тех общественных отношений, которые формируются, организуются между старшим и подрастающим поколением. Эти отношения отражают в себе отношения и противоречия всего общества (Б. Т. Лихачев);

− логически выстроенная интегративная система знаний и способов деятельности, на основе которой строится вся система воспитания и обучения, или, иными словами, система образования детей и взрослых. Она служит базой для широкой непрофессиональной сферы, в которой заняты родители и другие члены семьи, управленцы, воспитатели-наставники, общественники, и для сферы профессиональной педагогической деятельности, в которой трудятся руководители образовательных учреждений, учителя, воспитатели, мастера производственного обучения, руководители секций, студий, педагоги училищ, колледжей, вузов и многие другие (В. И. Загвязинский).

Очевидно, что в каждом определении акцентируются важные аспекты научного педагогического знания. Однако наиболее целостной, системной, на наш взгляд, является точка зрения В. А. Сластенина и его соратников (Московский педагогический государственный университет). Они подчеркивают: ***педагогика*** – это *наука, изучающая* сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни [338].

Однако в данной формулировке есть нюанс, требующий уточнений, – это фраза «…как фактора и средства развития человека на протяжении *всей его жизни»*. Мы считаем, что следует указывать: на протяжении его детства (повторим: этимологически понятие «педагогика»

восходит к греческому «пайдагогос» (пайд – дитя, гогос – веду), т. е. «детоводство» или «дитяведение»), что нейтрализует семантический диссонанс.

В связи с этим закономерен вопрос: каковы границы детства как социокультурного и педагогического феномена в XXI в.? В узком смысле – это дошкольный возраст ребенка, с рождения до 6–7 лет (психологический аспект). В широком смысле (социально-правовой аспект) – это период жизни человека от рождения до как минимум совершеннолетия (в большинстве стран мира – до 18 лет). Формально данные границы расширяются в случае студенческого периода жизни (до 22 и > лет): значительная часть студенчества в России не обладает полной экономической, финансовой, профессиональной самостоятельностью, данную когорту обучающихся можно отнести к «детям» в широком смысле данного слова, как «подрастающему поколению». В целом однозначного ответа на вопрос «каковы границы детства?» в связи с различными возрастными периодизациями (глава 2) нет, они достаточно условны.

Данное противоречие ждет своего разрешения. Еще в 1964 г. А. Динер в двухтомнике «Очерки философии» писал, что традиционное название педагогики устарело, стало узким и не полным. Науку о воспитании он предлагает назвать антропогогикой (греч. *antropos* – человек, *gogos*– вести).

Б. М. Бим-Бад говорит о необходимости ввести в научный лексикон понятие «агогика». ***Агогика*** (греч. άγωγη – ведение, воспитание, руководство, наставление) – теория и практика совершенствования человека, его способностей, познаний и искусства счастливой жизни в процессе и результате образования, воспитания и обучения. ***Агог*** (греч. Άγωγος – ведущий, приводящий, привлекающий людей и управляющий ими) – специалист в теории и практике совершенствования людей, их способностей, познаний и искусства жизни; в обобщенном смысле – наставник, руководитель воспитанников, обучающихся, организатор педагогического процесса. Как область исследования, агогика посвящена наиболее общим закономерностям в процессах образования, воспитания, обучения людей любого возраста, одновременно она позволяет сосредоточиться на агогических процессах, ограниченных пределами только одного из периодов человеческой жизни [32].

На основании вышесказанного появляется возможность представить *современную систему разделов педагогики (агогики)* с учетом возрастных оснований, это: *педагогика* (агогика детей), *юногогика*

(агогика юношества), *андрагогика* (агогика взрослых) и *геронтагогика* (агогика людей пожилого и старческого возраста).

Если пойти по пути сохранения образовательно-педагогических традиций, то, понимая детство в широком смысле, как период становления подрастающего поколения, не полностью самостоятельного, как конгломерат несовершеннолетних детей и молодежи, не обретшей полной, не только юридической, но и других видов самостоятельности, то в толковании сущности педагогики с позиции В. А. Сластенина и др. целесообразно фразу «как фактор и средство развития человека на протяжении всей его жизни» заменить на фразу: «как фактор и средство развития человека в период детства (в широком смысле слова)».

В представленной концепции научной школы В. А. Сластенина и др. специфичными являются объект и предмет педагогики. ***Объект педагогики*** – система педагогических явлений, связанных с развитием ребенка; это те явления действительности, которые обусловливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название *образования*. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика [339]. ***Предмет педагогики*** – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях) на основе педагогического взаимодействия педагога и его подопечного(ых); ***компоненты образовательного процесса:*** *цели* (для чего воспитывать и учить), *субъекты* (кто воспитывается и учится и кем), *содержание* (чему воспитывать и учить), *формы и методы воспитания и обучения* (как воспитывать и учить), *условия* (какова образовательная среда), *диагностика* (как измерять результаты воспитания и обучения), *прогностика* (прогнозирование перспектив).

На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию организации образовательного процесса, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности обучающихся, а также стратегий и способов их взаимодействия, предупреждение возможных рисков.

В итоге, учитывая все вышесказанное, предлагается следующее толкование сущности педагогики: это **педагогика** – единственная наука об образовании (воспитании и обучении) человека; это *наука, изучающая сущность, закономерности, тенденции и перспективы организации и развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека в период детства. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педаго-*

гическая деятельность) и различных видов деятельности подопечных, а также стратегий и способов их взаимодействия.

В обобщенном смысле ***цель педагогики*** (гуманистической) – всемерное способствование цивилизованной реализации каждого человека в жизни и развитии общества на основе научного познания педагогической действительности, разработки и реализации эффективных мер по ее совершенствованию [213]. Данная цель являет собой совокупность субцелей педагогики как науки и во многом обусловлена спецификой развития государства, национальной проблематикой:

1) *цели нормативные (государственные)* – общие цели, определяющиеся в правительственных документах, разрабатываются на базе широкой информации о состоянии образования, культуры и экономики в России;

2) *цели общественные* формируются в виде потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей;

3) *цели методологические* связаны с преобразованием теории и технологии воспитания, обучения и внеучебной деятельности;

4) цели организационные ставятся педагогическим коллективом, педагогом и относятся к области их организаторско-управленческой функции.

В современной компаративистской педагогике (Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский и др.) проблема понятийного аппарата педагогики не исследуется, акцент ставится на структуре, содержании образовательного процесса, специфике его управления, образовательных системах; понятие «педагогика» подменятся понятием «образование». Данные обстоятельства указывают на ведущую роль отечественной науки в изучении педагогики как самостоятельной области научного знания, обладающей выверенной, научно обоснованной методологической базой [74; 103].

Задачи педагогики. Задачи педагогики обусловлены субцелями, условно разделяясь на постоянные и временные.

Постоянные задачи педагогики:

1. Разработка и реализация нормативных документов, обеспечивающих эффективное продвижение к цели образовательного процесса и содействующие прогрессу общества.

2. Объективное и систематическое изучение потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей в области образования, их научное оценивание.

3. Анализ эффективности реализуемой в теории и практике образовательного процесса конкретного исторического периода методологии педагогики и ее актуальное совершенствование, модернизация.

4. Систематическое совершенствование организации образовательного процесса и его управления на принципах гуманизма, демократизма, прогресса.

Временные задачи педагогики многочисленны и изменчивы. Их возникновение диктуется потребностями времени, педагогической науки и практики, возникающими в обществе рисками. Например, на сегодняшний день это:

1) профилактика вовлечения детей в деструктивную деятельность, асоциальную среду;

2) компенсация педагогическим коллективом дефицита детско-родительского общения;

3) содействие личности со стороны педагогического коллектива в личностном и профессиональном становлении;

4) актуализация сотрудничества педагогов с социально-психологической службой школы;

5) содействие воспитанникам и ученикам в рациональном отношении к информации, их защита от агрессивной информационной среды;

6) разработка программ для работы с одаренными детьми;

7) разработка программ для работы с детьми, имеющими проблемы в воспитании и обучении и проч.

Функции педагогической науки. Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и прогнозирование того участка действительности, который она изучает.

Однако специфика педагогики в том, что это теоретико-практическая область научного знания. В связи с этим педагогика в органичном единстве реализует *теоретическую и технологическую* функции.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

− *описательном (объяснительном)* – изучение передового и новаторского педагогического опыта;

− *диагностическом* – выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и подопечных, установление условий и причин, их обеспечивающих;

− *прогностическом* – экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и вос-

питания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

Технологическая функция педагогики предлагает также три уровня реализации:

– *проективный,* связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих «нормативный или регулятивный» (В. В. Краевский) план педагогической деятельности, ее содержание и характер;

– *преобразовательный,* направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;

– *рефлексивный и корректировочный*, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности [338].

§ 3. Категориально-понятийный аппарат современной педагогики

В современном научном мире существуют значительные разногласия в определении категориально-понятийного аппарата педагогики. Если относительно использования *общефилософских категорий* (сущность, явление, общее и единичное, противоречие, причина и следствие, возможность и действительность, качество и количество, бытие, сознание, время, практика и др.), *общенаучных категорий* (гипотеза, структура, функция, система, организация, развитие, формирование, технология, взаимодействие и др.) неопределенность не отмечается, то сущность собственного терминологического аппарата педагогики – вопрос открытый, нередко – противоречивый. В связи с этим содержание научных исследований всегда требует уточнения в области использования педагогических категорий и понятий.

Наиболее убедительной выглядит позиция, в которой утверждается, что ***базовые категории педагогики*** – это *образование, воспитание, обучение.*

Категориально-понятийный аппарат современной педагогики отражает ее теоретический и практический уровни, следовательно, целесообразно представить смежные педагогические понятия с их учетом.

Таблица 3

Категориально-понятийный аппарат современной педагогики

Базовые категории педагогики	**Понятия теоретического уровня**	**Понятия практического уровня**
Образование	Образование как ценность Образование как процесс Образование как система Образование как результат Педагогическая парадигма	Педагогический процесс Педагогическая задача Педагогическое взаимодействие Система образования Образовательная среда Педагогическая деятельность Педагогический работник Воспитатель, учитель, преподаватель Воспитанник, ученик, школьник, студент
Воспитание	Мировоззрение Ценности Убеждения Идеалы	Педагогическое взаимодействие Воспитательные средства, методы, формы Аксиологические, этические знания, умения, навыки, компетенции Воспитательная система Самовоспитание Поступок Поведение
Обучение	Наука Практика Компетенции Компетентность	Педагогическое взаимодействие Учебные средства, методы, формы Научные знания, умения, навыки, компетенции Самообучение

Образование – в самом общем смысле – это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. В переводе с латинского языка слово «образование» (*education*) обозначает «вести за собой» либо «извлекать что-либо»; в английском языке – тем же словом обозначается образование, воспитание, педагогика; во французском – образование, воспитание. Считается, что этимологически «образование» в русском языке всходит к германскому *bildung*, что значит «выявление и становление образа, приобретение правильных представлений о чем-либо, грамотности, хороших манер» (Само понятие было введено в педагогический лексикон швейцарским ученым-педагогом И. Г. Песталоцци (1746–1827).

На современном этапе развития российского общества и его системы образования *образование* понимается как «единый целенаправлен-

ный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», далее – Закон РФ «Об образовании», 2012 г.). Подчеркнем в данной характеристике образования сплав прагматичного и духовного начал («благо» – все, что способно удовлетворять повседневные жизненные потребности людей, приносить людям пользу, доставлять удовольствие; «духовное» в светской традиции понимается как культура, компонентами которой являются стремление к знаниям, самосовершенствование человека, красота как гармония, добро с его опорой на альтруизм) [380]. Специально организованная *образовательная система* – это образовательные организации различного типа (детский сад, школа, колледж, техникум, университет, академия, учреждения дополнительного образования детей и взрослых, институты повышения квалификации). В ней осуществляются передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогических работников. Все образовательные организации в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего осуществляется образовательная политика государства. В настоящее время российская система образования, с одной стороны, функционально все более стабилизируется в контексте проводимых реформ, с учетом новых вызовов времени (на уровне содержания, программ, технического оснащения), однако это связано преимущественно с дошкольным и школьным уровнями. Тогда как профессиональное образование (в частности, начальное, среднее, высшее) демонстрирует слабую релевантность со стратегическими требованиями (Национальная доктрина образования в РФ), предъявляемыми к системе образования, в частности, с ее опережающим характером, развитием творческих способностей человека, а также высоким уровнем профессиональной компетентности выпускника. (Вряд ли этому может способствовать существующая автономность образовательных организаций на уровне принятия решений о специфике проведения государственной итоговой аттестации: государственный экзамен может не быть включенным в итоговую аттестацию или проводиться в любом формате: теста, устного ответа, решения проблемы и др.).

Б. С. Гершунский выделил *четыре аспекта образования,* которые необходимо рассматривать в их совокупности: образование как *ценность* развивающегося человека и общества; как *процесс* обучения и воспитания человека (педагогический процесс); как *результат* обучения и воспитания (грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет); как *система* (сеть образовательных организаций и учреждений разного типа и уровня) [87].

Воспитание занимает уникальное место в развитии человека и человечества. В обобщенном смысле под воспитанием (гуманистический подход) понимается взаимодействие педагога (им могут быть и педагогически образованные родители, и специально подготовленные специалисты: воспитатели, учителя, преподаватели и др.) и воспитанника(ов) для содействия подопечным в интериоризации определенных ценностей, формировании убеждений, мировоззрения, социально одобряемого поведения, готовности к самовоспитанию.

Целесообразно, опираясь на точку зрения Ю. К. Бабанского, выделять разные значения воспитания.

Воспитание в широком социальном значении:

– это процесс передачи общественно-исторического опыта новому поколению с целью подготовки к жизни.

Воспитание в узком социальном значении:

– это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни (семейное, религиозное, школьное воспитание).

Воспитание в широком педагогическом значении:

– это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие педагогического коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него актуальных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс (нравственное, гражданско-правовое, трудовое, эстетическое, физическое, экологическое, экономическое воспитание);

Воспитание в узком (локальном) педагогическом значении:

– это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (воспитание определенных черт характера, познавательной, творческой активности и т. д.) [14].

Воспитание всегда имеет конкретно – исторический характер: оно соответствует уровню развития производительных сил и производственных отношений в обществе. С изменением общественных отноше-

ний коренным образом изменяются цели, задачи, формы и организация воспитания. Социальные условия жизни также меняют характер воспитания, его влияние на сознание и поведение людей. В зависимости от реализуемой государством политики, фундаментальных ценностей, декларируемых властью и обществом, воспитание может быть гуманистическим (центрируется на подлинной заботе о ребенке, его жизни, здоровье, развитии, отношениях, достоинстве), псевдогуманистическим (гуманистические ценности декларируются, но в практике ими часто пренебрегают) и антигуманистическим (открытое пренебрежение к ценностям жизни, здоровью, свободе, развитию человека). Обращаясь к реалиям XXI в., можно зафиксировать тяготение воспитания, задаваемого постиндустриальным обществом, к псевдогуманизму, когда подлинная забота о ребенке, его развитии подменяется манипуляциями, подтасовками.

Обучение – процесс взаимодействия педагога, учителя и обучающихся, в результате которого на основе знаний, умений, навыков обеспечивается интеллектуальное развитие ребенка как личности. Обучение – особый вид педагогической деятельности (специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс), в которой возникают типичные отношения «педагог-ученик», результат этой деятельности – обогащение обучающегося знаниями, достижениями культуры, умениями и навыками, актуальными компетенциями.

Требования современной отечественной системы образования связаны с развитием обучающихся во всех отношениях. Современному обучению свойственны:

- двусторонний характер;

− совместная деятельность педагога и обучающегося;
− руководство (как стимулирование) со стороны педагога;
− специальная организация и управление;
− целостность и единство;
− соответствие закономерностям возрастного развития обучающихся;

- учет индивидуальных особенностей обучающихся:

− связь обучения с воспитанием.

Компетентностный подход к обучению ориентирует обучающихся на формирование компетенций, в частности, в системе высшего образования – профессиональных компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных специальных), что закреплено в Федеральных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), Приказах Минобрнауки России по направлениям подготовки обучающихся. Однако, на наш взгляд, сам понятийный аппарат

ФГОС ВО недостаточно разработан и унифицирован (например, характеристики компетенций каждая образовательная организации высшего образования разрабатывает самостоятельно), что препятствует развитию целостного образовательного пространства страны, удерживая непродуктивную автономию института или университета.

Области понятий «воспитание» и «обучение» тесно взаимосвязаны, частично перекрываются. В гуманистической педагогике базовой основой воспитания и обучения является ***педагогический процесс*** – специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования (воспитания и обучения) с использованием специальных средств (педагогических) с целью решения задач обучения и воспитания, направленных как на удовлетворение потребностей самой личности в ее развитии и саморазвитии, так и потребностей общества. Главной характеристикой педагогического процесса является его целостность, что не означает сводимость к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое. Целостный педагогический процесс – процесс единый и неделимый, «который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности» [338].

Педагогическое взаимодействие – преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, обучающихся, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

§ 4. Отрасли педагогики и специфика ее связей с другими науками

Педагогика – наука многоплановая, многоотраслевая, интенсивно развивающаяся. В ней выделяется базовая система самостоятельных педагогических направлений, а также постоянно появляются новые, своего рода «пограничные» дисциплины, обусловленные появлением нового научного знания на стыке различных научных сфер. В связи с этим в XXI в. фиксируется усиливающаяся проблематика дифференциации педагогических отраслей.

На наш взгляд, целесообразно обозначить семь педагогических отраслей, в которых функционируют подсистемы:

1. Теоретико-методологические основы педагогики.
2. Возрастная педагогика.
3. Социальная педагогика.
4. Специальная педагогика.

5. Частные методики.
6. Профессионально ориентированная педагогика.
7. Этнопедагогика.

Теоретико-методологические основы педагогики:

− *общая педагогика*, исследующая основные закономерности образования;

− *теория воспитания*, исследующая основные закономерности воспитания;

− *теория обучения (дидактика),* исследующая основные закономерности обучения;

− *история педагогики,* изучающая специфику образования в конкретный исторический период;

− *компаративистская педагогика*, изучающая закономерности образования различных стран, образовательных систем в сравнении.

Возрастная педагогика (агогика), изучающая особенности воспитания и обучения личности в различных возрастах:

− *перинатальная педагогика;*
− *дошкольная педагогика;*
− *школьная педагогика;*
− *юногогика;*
− *андрогогика*.

Социальная педагогика, изучающая закономерности, особенности организации педагогического процесса преимущественно вне учебного заведения, исследует влияние социума (семьи, общественных объединений и организаций, неформальных групп и т. д.) на развитие участников педагогического процесса, изучает возможности общества, государства в целенаправленном развитии человека:

− *социальная педагогика просоциального характера;*

− социальная педагогика, изучающая причины асоциального, контрсоциального поведения: *педагогика предупреждения и преодоления девиантного поведения – превентивная педагогика* (изучает специфику появления у детей социальных поведенческих отклонений, теоретически обосновывает и разрабатывает основы теории и практики их преодоления).

Специальная педагогика, изучающая особенности воспитания и обучения личности с учетом различных особенностей развития:

− *инклюзивная педагогика, ориентированная на образование детей с учетом их физических проблем:* сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих детей); тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих детей), олигофренопедагогика (обучение и

воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);

− *пенитенциарная педагогика* (изучает деятельность по исправлению лиц, совершивших преступление и осужденных к различным видам наказаний).

Частные методики (предметные дидактики), исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов:

− *методика преподавания русского языка;*

− *методика преподавания математики и проч.*

Профессионально ориентированная педагогика:

− *военная педагогика;*

− *спортивная педагогика;*

− *музейная педагогика;*

− *юридическая педагогика и т. п.*

Этнопедагогика – педагогическая сфера, обобщающая и систематизирующая эмпирический опыт этнических групп в воспитании и образовании детей, педагогический опят морально-этических и эстетических воззрений на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации:

− *этнопедагогика русского народа;*

− *этнопедагогика дагестанского народа и т. д.*

XX-XXI вв. характеризуются трансдисциплинарностью – способом расширения научного мировоззрения, заключающегося в рассмотрении того или иного явления вне рамок какой-либо одной научной дисциплины [241].

Современная педагогика в большей или меньшей степени связана со значительным числом научным направлений. А в широком социальном смысле можно говорить о необходимости влияния педагогики абсолютно на все научные отрасли, ибо благодаря именно педагогике появляется возможность влиять на нравственную сторону личности любого ученого, человека, моральные аспекты их деятельности. В. Н. Мясищев справедливо подчеркивал: в каждой профессии существует педагогическая составляющая, когда один человек влияет на другого, когда осуществляется взаимодействие, общение субъектов [249].

Однако сегодня, на наш взгляд, в условиях очевидной девальвации роли педагогики в обществе ее связь с другими науками не актуализируется в должной мере. В данной монографии нами подчеркивается дефицит междисциплинарных, межнаучных связей в процессе подготовки педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов, сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних.

Этот дефицит выявляется и на уровне изучения личностей студентов, курсантов образовательных организаций высшего образования г. Москвы в течение 2010–2017 гг.

Например, несмотря на длительную и продуктивную связь философии с педагогикой (так как именно философские идеи влияли на появление педагогических концепций и теорий, задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием), во ФГОС ВО, ориентированных на педагогическую сферу, философский аспект представлен размыто, невразумительно. Очевидно, что это требует обязательных дополнительных усилий профессорско-преподавательского состава для активизации философского аспекта в преподаваемых учебных дисциплинах, актуализации роли диалектического материализма, светского гуманизма, экзистенциализма в противовес постмодернизму с его явно антигуманистическим потенциалом.

Сегодня общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что является вполне правомерным и обусловливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе, сопряжено решаемыми задачами осмысления места человека в мире, выявления его взаимоотношений с миром. От системы философских взглядов (гуманистических, прагматических, неопозитивистских, материалистических и др.), которых придерживаются исследователи педагогики – на определенном этапе и студенты, курсанты, – зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса. Учитывая, что все разделы философии (онтология, гносеология, аксиология, этика, эстетика) непосредственно связаны с теорией и практикой педагогики, будущим специалистам в психолого-педагогической деятельности важно обогащать себя знаниями данных сфер. Однако проводимый ежегодно автором пилотажный опрос студентов 1–3-х курсов, осваивающих профессии педагога-психолога, социального педагога, дефектолога, о специфики их мировоззренческой позиции показывает, что только около 10 % обучающихся из учебных групп готовы четко обозначить свои философские приоритеты.

Подобная ограниченность в философской компетентности может повлечь за собой и служебно-профессиональные ошибки, когда, например, сотрудник ПДН не сможет по внешним признакам в совокупности с результатами проведенной беседы определить мировоззренческую позицию подростка или его родителей, нарушивших закон (она, позиция, может быть религиозной, связанной с деятельностью какой-либо секты, или ориентированной на фашистскую идеологию и проч.).

Связь педагогики с *психологией с* течением времени становится все более глубокой и прочной. Это обусловлено необходимостью всестороннего знания личности ребенка, включенного в педагогическое взаимодействие, на что более трех столетий тому назад указывал основатель педагогики Я. А. Коменский, позже – К. Д. Ушинский. Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями для современной педагогики однозначны. Очевидно, что на сегодняшний день в повседневной практике указанное взаимоотношение значительно ослаблено на прикладном уровне (это связано и с дефицитом психологов в школе, и с отсутствием единых программ психологического сопровождения личности, учебных групп в школе, институте и проч.). Особую значимость связь педагогики и психологии обретает в ситуациях самоанализа, саморазвития студентов, курсантов, осваивающих педагогические специальности, так как личность педагога является важнейшим инструментом педагогического взаимодействия. Однако, как показали наши исследования, в среднем лишь 15–20 % студентов, курсантов в начале обучения владеют элементарной информацией о психологических особенностях собственной личности. Как показала наша практика, эффективными методами повышения учебной мотивации обучающихся и их готовности к психологическому влиянию на подопечных в будущем является работа преподавателей по организации самоизучения, самосравнения, рефлексии, оформления карт самовоспитания, самопрезентации, коллективных бесед, диспутов философско-психологического содержания («В чем заключается миссия мой профессии?», «В чем ценность моей жизни?», «Герб моей личности» и проч.).

Для повышения эффективности взаимосвязи педагогики с психологией в настоящее время важна декларация сущности конкретных психологических концепций, способных эффективно дополнять своим влиянием образовательный процесс. В XXI в. все более значимым становится экзистенциальный, логотерапевтический ракурс (Р. Мэй, В. Франкл и др.). Именно смысложизненноориентационная проблематика психологии, психотерапии способна сегодня, имманентно интегрируясь в образовательный процесс, профилактировать такие риски личности, как экзистенциальный вакуум, скуку, различного виды аддикций, в том числе и информационную.

Педагогика тесно связана и с науками, изучающими ребенка как индивида. Это такие науки, как биология (анатомия и физиология че-

ловека), антропология, медицина. Они весьма значимы для выполнения профессиональных функций сотрудника ПДН. Так, в приказе МВД России «Об утверждении Инструкции по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел РФ» от 15 октября 2013 г. № 845, где расписаны полномочия и порядок организации работы инспекции по делам несовершеннолетних, указывается на то, что в определенных случаях сотруднику необходимо направлять несовершеннолетних на медицинское (в том числе психиатрическое) освидетельствование. Для этого сотрудник должен владеть знаниями о внешних признаках анатомической, физиологической нормы несовершеннолетних и ее отклонений. При выявлении подкинутого или заблудившегося ребенка сотрудник должен зафиксировать в специальном акте состояние здоровья ребенка, указав, внешне он здоров или болен, имеет ли телесные повреждения, какие, где – соответственно точность информации обусловливается определенным уровнем компетентности сотрудника в указанных научных сферах.

Особо значима для сотрудника ПДН связь педагогики с юриспруденцией – наукой, изучающей свойства государства и права; совокупность правовых знаний; практическую деятельность юристов и систему их подготовки. Осваивая в образовательном процессе отраслевые науки юриспруденции – право конституционное, административное, гражданское, уголовное и др., – в дальнейшем сотрудник ПДН грамотно оценивает состояние правопорядка во вверенном ему районе, классифицирует совершенные противоправные действия детей, подростков, юношества (до 18 лет), оформляет заключения о постановке несовершеннолетних на профилактический учет и проч.

Основной обязанностью данного подразделения МВД является проведение профилактической работы с несовершеннолетними, которые уже совершили преступление или относятся к контингенту, состоящему на особом учете. Следовательно, необходимо владеть знаниями о собственных юридических полномочиях, правах и обязанностей детей, подростков, юношества (до 18 лет), их родителей.

Связь педагогики с *медициной* привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются такие позиции, роли, ценности, которые облегчают процессы социализации детей, компенсирующие имеющиеся дефекты или снижающие их тяжесть. Педагог-логопед, педагог-дефектолог, педагог инклюзивного образования в своей прак-

тической деятельности постоянно опираются на медицинские знания, связанные с проблемами конкретных детей с особенностями в развитии, включенных в образовательный процесс. В свою очередь, сотруднику ПДН необходимо знать специфику поведения детей с отклонениями в развитии: например, ребенок с ЗПР отличается низким уровнем критичности, ведом, зависим и проч.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому неслучайно стали устанавливаться достаточно устойчивое взаимодействие между педагогикой и социологией, экономикой, политологией, другими социальными науками. Связи педагогики с *социологией* выражаются в том, что обе науки ориентированы на планирование образования, выявление основных тенденций в развитии тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах. Например, сотрудник ПДН нуждается в постижении основ социологии, выявляя неблагополучный контингент на вверенном ему участке, сравнивая статистические данные, обобщая их, выстраивая на их основе перспективы деятельности.

Связь педагогики с *политологией* обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей, установок, определения мировоззрения. «Сотрудники ПДН в качестве сотрудников полиции «в пределах своих полномочий оказывают содействие федеральным органам государственной власти, органам государственной власти субъектов Российской Федерации, иным государственным органам <…> общественным объединениям, а также организациям независимо от форм собственности, должностным лицам этих органов и организаций в защите их прав» [379].

Интенсивно развивающиеся связи педагогики с математикой, кибернетикой, нутрициологией (наукой о правильном питании), географией и другими науками в настоящее время следует актуализировать во взаимодействии с воспитанниками, обучающимися для содействия им в постижении целостности мира, понимании диалектики его развития. При подготовке учителей, социальных педагогов, педагогов-психологов, сотрудников ПДН раскрытие межнаучных, междисциплинарных связей при освоении профессии обеспечивает их широким

кругозором, свободой мышления, повышает их креативность, ориентирует на универсализм.

Выводы по главе I

Изначально педагогика как наука в европейской цивилизации (В. Ратке, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и др.) была разработана на основе гуманного отношения к ребенку, заботы о его благополучии, развитии, успешном обучении и нравственном совершенствовании. Основоположники педагогики указывали на приоритет национальной школы, обучения на родном языке как необходимого условия постепенного вхождения подрастающего поколения в мировую культуру как гуманистической среды ребенка, в контексте которой он формируется человеком-гуманистом, сохраняющим позитивные национальные традиции и мир в целом. При этом в течение веков все более очевидной становилась идея о недопустимости подмены национальных основ образования националистическими устремлениями власти, когда девальвируются ценность человеческой жизни, важность коллективного творчества, общения, деятельности, понимания, социальной справедливости. Реальные события XXI в. демонстрируют отход правительств многих экономически развитых стран (Великобритании, Германия, США, Южной Кореи и др.) от подлинно гуманистических основ теории и практики педагогики как гуманитарной науки (сциентизм, физические наказания школьников, пренебрежение половым диморфизмом, дифференциация и сословность образования). Девальвации гуманистических основ педагогики содействует и идея глобального образования, в контексте которого нивелируются ментальные запросы социума, культивируется технократизация обучения в ущерб воспитанию, деформируются национальные педагогические традиции с их ингрессионным потенциалом.

Для России утверждение гуманистической педагогики – процесс неоднородный, претерпевший различные периоды: 1) *цивилизационный период: авторский* (до 1917 г.), когда в различных странах на уровне деятельности отдельных педагогов-новаторов и их единомышленников утверждались гуманистические принципы образовательного процесса, совершенствовались методики обучения и воспитания, расширялся арсенал педагогических средств, гуманизирующих взаимоотношения педагогов и подопечных, в детском сообществе; 2) *сепаратный период:* капиталистического и социалистического миров (1917–1991 гг.), когда впервые в мире гуманистические принципы организации системы образования были закреплены на уровне законодательства, а всесторонняя забота о подрастающем поколении стала прерогати-

вой государства. (Несмотря на бюрократизацию системы образования СССР в различные периоды, нередкие случаи авторитаризма в деятельности отдельных педагогов, в целом гуманистическая доктрина эффективно функционировала); 3) *алогичный период* (1991 г. – по настоящее время), когда, несмотря на значительную схожесть, в различных странах (или группах стран) разрабатывается и реализуется именно ей (им) присущий подход к гуманизации образовательного процесса (что во многом зависит от ментальных особенностей нации, педагогических традиций страны, государственной политики и проч.).

Компаративистский подход позволил выявить следующую взаимообусловленность между достижениями страны в области образования и гуманистическими традициями, реализуемыми в системе образования, ее образовательных организациях: страны первой десятки по учебной успешности школьников (PISA) условно делятся на две подгруппы: 1) страны европейской культуры, христианской цивилизации – Финляндия, Австралия, Канада и др., где демократизация образовательного процесса не идентична его тотальной либерализации, но связана с масштабной помощью ребенку в его развитии наряду с заботой о его здоровье, сохранении общенациональных традиций; уважением общества к педагогу и высокой оплатой его труда, идей коллективизма; образование бесплатно, комфортно, отсутствуют сословность, рейтинговая борьба, большие штаты социально-психологических работников, обучение в малых группах; 2) восточные страны – Сингапур, Китай, Япония и др., где высокие учебные показатели обусловлены преимущественно высокими учебными нагрузками обучающихся, конкурентной борьбой, допущением физических наказаний, но наряду с этим – и культом трудолюбия, идее коллективизма, уважением общества к педагогу и высокой оплатой его труда.

Нельзя обойти вниманием тревожную тенденцию навязывания системам образования европейской культуры концепции сексуального образования, провозглашающей идеи сексуального гедонизма на основе нравственного релятивизма, гендерного равенства, однополых браков в ущерб традициям сакрализации любви, семьи, первичности духовно-нравственных отношений между ровесниками и поколениями, изначально свойственных христианской культуре (триумвиальная концепция сексуальности, утверждающая синтез соматогенеза, психогенеза, социогенеза, подменятся биологической и гедонистической концепциями). Тотальную деструкцию в детско-родительские отношения, как показывает практика, вносит деятельность сотрудников ювенальной юстиции (Норвегия, Швеция и др.).

Сравнительный анализ достижений в области образования различных стран показал *несостоятельность идеи глобализма* как идеи, не способствующей гуманизации конкретного педагогического процесса, системы образования, общества в целом, а также идей *индивидуализма, сословности, авторитаризма или тотального либерализма* как основы воспитания подрастающего поколения. Сравнительный анализ статистических показателей по Индексу развития человеческого потенциала (Human Development Index) – ООН раскрыл, что дегуманизация системы образования на уровне коллективизма, труда снижает продолжительность жизни (США).

Результаты сравнительного анализа показывают, что у каждой страны в области педагогики и системы образования имеются задачи как международного, так и государственного характера, в контексте которых целесообразно развивать поступательное движение в области решения национальных проблем, сопрягая их с процессом мирового развития. Таким образом, определяется оптимальный системный формат: «национальная педагогика как компонента мировой». *Главная задача современной отечественной педагогики* – сохранение и развитие гуманистических традиций на благо личности ребенка, семьи, общества, Отечества, конструктивного и ответственного взаимодействия с миром.

В настоящее время выявляется проблема слабой определенности понятийно-категориального аппарата педагогики, диффузное состояние определения ее объекта, предмета, базового функционала. Опираясь на систему научных взглядов научной педагогической школы под руководством В. А. Сластенина (МПГУ), развивая ее традиции, мы постулируем: *объект педагогики* – это система педагогических явлений, связанных с развитием ребенка; это те явления действительности, которые обусловливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества (т. е. образование); *предмет педагогики* – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях) на основе педагогического взаимодействия педагога и его подопечного(ых). *Педагогика* – это наука, изучающая сущность, закономерности, тенденции и перспективы организации и развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека в период детства (0–18 и > лет). На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности подопечных, а также стратегий и способов их взаимодействия. В обобщенном смысле *цель педагогики*

(гуманистической) – всемерное способствование цивилизованной реализации каждого человека в жизни и развитии общества на основе научного познания педагогической действительности, разработки и реализации эффективных мер по ее совершенствованию.

Функции педагогической науки следует подразделять на теоретическую (описательный, диагностический, прогностический уровни) и технологическую (проективный, преобразовательный, рефлексивно-корректировочный уровни).

Категориально-понятийный аппарат современной педагогики следует градировать на категории общефилософские, общенаучные и собственно педагогические. Базовые категории педагогики – это образование, воспитание, обучение. В образовании важно выделять четыре аспекта: образование как ценность развивающегося человека и общества; как процесс обучения и воспитания человека (педагогический процесс); как результат обучения и воспитания (грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет); как система (сеть образовательных организаций и учреждений разного типа и уровня). В гуманистической педагогике базовой основой воспитания и обучения является целостный педагогический процесс, основывающийся на педагогическом взаимодействии.

Отраслевая дифференциация современной педагогики: 1. Теоретико-методологические основы педагогики. 2. Возрастная педагогика. 3. Социальная педагогика. 4. Специальная педагогика. 5. Частные методики. 6. Профессионально ориентированная педагогика. 7. Этнопедагогика. Каждая отрасль включает подсистемы.

Трансдисциплинарность педагогики обусловливает расширение научного мировоззрения специалиста, позволяя раскрывать педагогический аспект в различных научных сферах и наряду с этим обогащать теорию и практику педагогики актуальными инновационными реалиями. Для современного российского педагога, сотрудника ПДН ОВД особую значимость обретает связь педагогики с философией, содействующая личности в укреплении светского гуманистического мировоззрения; с психологией и социологией, юриспруденцией, что способно в значительной мере обогатить специалиста знаниями о психологии личности, общества, их социальных проблемах и правовой защите, а также позитивно влиять на формирование профессиональных компетенций.

Глава II. Проблемы детства, педагогики, системы образования в постиндустриальном обществе

§ 1. Постиндустриальное общество: сущность, перспективы, ***социокультурные и педагогические риски и опасности***

Цивилизованный мир XXI в. представляет собой крайне противоречивое явление: с одной стороны, он технически и информационно развит, с другой стороны, в нем усиливаются антигуманистические тенденции, которые обосновываются философией и социологией постиндустриализма.

Как замечает Н. Л. Полякова, конец XX в. – начало XXI в. – период радикальных социальных, культурных и экономических трансформаций, динамика и направленность которых не демонстрируют скоординированность и согласованность. Сегодня «налицо очевидная неопределенность и открытость социальной ситуации в направлении возможной реализации любых, прямо противоположных сценариев социального развития» [291]. Это связано, прежде всего, с новыми способами передачи информации, электрическими и оптическими средствам связи, это проводная – факсимильная, волоконно-оптическая, беспроводная – радиотелеграф, радиорелейная, спутниковая, пейджинговая, сотовая мобильная связь, Интернет-телефония, спутниковое цифровое телевидение. Г. М. Маклюэн (Канада) назвал конец XX века электронной цивилизацией, аудиовизуальной эпохой, которая восстанавливает нарушенный оральным и визуальным типами культуры сенсорный баланс, а также равномерно и более «физиологично» распределяет нагрузку между зрением и слухом, позволяя человеку находиться в центре событий и естественно эмоционально реагировать на событийность мира. Г. М. Маклюэн подчеркивает позитивное значение современных средств коммуникации, которые способны «расширять сферу» общественной жизни индивида, вовлекать человека во все происходящее и возвращать его в мир целостного восприятия, сокращать расстояния между людьми, что способствует совершенствованию человека и духовного климата в обществе. Вместе с тем не следует забывать о реальных опасностях информационных технологий, когда «объединенный человек» может стать объектом невидимой эксплуатации и всеобъемлющего контроля и должен быть готовым контролировать их влияния на свое сознание [221; 222].

Вместе с тем «оформление этих новых социальных процессов и социальных форм не означает, что уходят в небытие более старые, ранее сформировавшиеся явления, процессы и свойства обществ»: общества начала XXI в. сохраняют явления и процессы прошлого, потому оста-

ются массовыми, капиталистическими, промышленными. Другое дело – на основе телекоммуникационной революции (с 70-х годов XX в.) произошла радикальная трансформация сферы производства и труда в широком смысле слова, к которой примкнули и контркультурная критика цивилизации, и (с 90-х годов) процесс глобализации. Как отмечается во многих зарубежных и отечественных исследованиях, такое – постиндустриальное – общество на уровне хозяйственной сферы обретает *сервисную, информационно-технологическую* природу, в нем меняется роль труда. Как утверждал Д. Белл [22; 23], концепция постиндустриального общества включает пять основных компонент:

– в экономическом секторе – переход от производства товаров к расширению сферы услуг;

– в структуре занятости – доминирование профессионального и технического классов, создание новой «меригократии»;

– осевой принцип общества – центральное место теоретических знаний;

– будущая ориентация – особая роль технологии и технологических оценок;

– принятие решений на основе новой «интеллектуальной технологии».

В своих трудах «Конец идеологии» (1960), «Грядущее постиндустриальное общество» (1973), «Культурные противоречия капитализма» (1976), «Социальные науки после второй мировой войны» (1982) Д. Белл указал и на возникновение новых тенденций в социальной и духовной сферах. Среди них: на первый план выходят теоретические знания, происходит создание новой интеллектуальной технологии, растет класс носителей знания, происходит переход от производства товаров к производству услуг (постиндустриальное общество предлагает новый вид услуг), меняется характер труда, женщинам предоставляются более широкие возможности, наука достигает своего «зрелого состояния», расширятся сектор услуг «новой интеллигенции» – речь идет об университетах, исследовательских центрах, профессиональной сфере и управлении.

Д. Белл говорит о том, что в области культуры утрачиваются преемственность, традиции, культивируется многообразие, в качестве идеала выбирает синкретизм. Развитие технологического прогресса требует, чтобы все ресурсы использовались с минимальными «издержками и усилиями». Подобное определение «функциональной рациональности имело своим следствием новые формы образования, когда количественные методы системного и экономического анализа оттесняют ста-

рые принципы, основанные на умозрительных размышлениях, традициях и внутреннем смысле».

В новых технологических условиях формируются новые социальные взаимодействия, происходит «сдвиг» от родственных связей в сторону иных отношений, основанных на «профессиональных признаках и роде занятий». Будут расширяться социальные контакты, которые, однако, станут более формальными. Д. Белл отдает первенство человеку творческому (нетворческую работу будут выполнять автоматы), высокообразованному профессионалу (закономерно возникает вопрос: куда денутся нетворческие?). Указание на то, что «люди должны учиться жить друг с другом», не означает углубленность, взаимопонимание – напротив, подчеркивается необходимость формального освоения социальных ролей.

Вместе с тем большой объем информации сделает ее все «менее и менее полной», обострится проблема восприятия информации отдельно взятым человеком. Кроме того, как утверждает Д. Белл, получаемая человеком информация не позволит ему реализовывать себя в политической сфере, активно воздействовать на ход общественных событий, ибо «как это ни парадоксально, повышенная степень активности в большинстве случаев ведет к росту разочарования». В целом будет утрачиваться уникальность личности, возрастут эмоциональные перегрузки человека. Его состояние безысходности будет усугубляться отсутствием «прочно укорененной системы моральных устоев», что и является «самым сильным бросаемым ему вызовом», а также утратой системности, порядка, втягиванием в общий процесс глобализации (при нем сохранятся целостность при утрате внутренней когерентности) [23]). В. И. Якунин, С. С. Сулакшин, В. Э. Багдасарян, С. Г. Кара-Мурза замечают, что постиндустриализм 1960-х – это технократический прогноз Д. Белла о перспективах американского общества, в котором он утверждает приоритетное значение науки и научной деятельности, прогнозирует смену индустриального уклада и тренд к расширению сферы услуг. Он провозгласил концепцию новой социальной стратификации и доминирования класса профессионалов – научного, технологического, административного и культурного сословий – над гражданским обществом [449].

Д. Белл делает оговорки по поводу того, что новые тенденции не предполагают в качестве своего непременного результата «разрушение прежних экономических и социальных форм», что пути перехода к постиндустриальному обществу могут оказаться совершенно разными для разных народов, однако в целом заявляемые концепты близки к

программным установкам и носят деструктивный, антигуманный характер. Концепцию Д. Белла активно развивает, в частности, Ф. Фукуяма (США), называя экономически слабые страны «неудачниками», не способными развивать демократию, проявлять политическую активность. «Логика американской внешней политики после 11 сентября подводит ее к такой ситуации, при которой она либо берет на себя ответственность за руководство слаборазвитыми государствами, либо передает эту миссию в руки международного сообщества» [400]. В этом же ключе развивается теория «управляемого хаоса» С. Манна (США). Ему принадлежат такие тезисы: «Мы можем многому научиться, если рассматривать хаос и перегруппировку как возможности, а не рваться к стабильности как иллюзорной цели…». «Международная среда является превосходным примером хаотической системы; «самоорганизованная критичность» ...соответствует ей в качестве средства анализа... Мир обречен быть хаотичным, потому что многообразные акторы человеческой политики в динамической системе... имеют разные цели и ценности». «Каждый актор в политически критических системах производит энергию конфликта, ... которая провоцирует смену статус-кво, участвуя, таким образом, в создании критического состояния..., и любой курс приводит состояние дел к неизбежному катаклизменному переустройству». То есть главная задача – перевести любую государственную систему в состояние «политической критичности», затем она сама при определенных условиях неизбежно ввергнет себя в катаклизмы хаоса и «переустройства». Рассматриваемый подход может использоваться для социального разрушения и геополитических манипуляций. «Это единственный путь для построения долговременного мирового порядка. Если мы не сможем достичь такого идеологического изменения во всем мире, у нас останутся спорадические периоды спокойствия между катастрофическими переустройствами» [463].

Э. Тоффлер (США) в своих работах «Столкновение с будущим»(1970), «Футуршок» (1970) «Доклад об экоспазме» (1975), «Третья волна» (1980), «Метаморфозы власти: знание, богатство и насилие на рубеже XXI в.» (1990), «Война и Анти-война» (1995) также предрекает изменения параметров существующей власти, говоря, что из трех ее источников – принуждения, богатства, знания – на первый план выходит знание, которое становится определяющим фактором ее осуществления. Социальные отношения становятся крайне неустойчивыми и носят как бы временный характер. Общество приобретает другую структуру: вместо прежних классов складывается множество социальных групп, каждая из которых формирует свои ценности, свой образ

жизни, свою культуру. Относительно единая культура общества распадается на мозаику субкультур. Уйдет в прошлое стандартизация стиля жизни, поведения, языка и даже идей, откроется простор для децентрализации и деконцентрации. Не менее важные изменения произойдут и в сфере суперидеологии. Люди будут смотреть на мир совсем по-другому, механистический взгляд уйдет в прошлое, человек станет оценивать мир с точки зрения таких понятий, как «процесс», «обратная связь», «отсутствие равновесия». Человек перестает быть элементом технологической, экономической или политической систем, где его деятельность жестко определяется внешними по отношению к его личностной культуре качествами. Эта жесткая детерминированная схема не просто ослабевает, возникает принципиально новая ситуация, означающая, что социально-экономическое развитие зависит уже от состояния духовного мира личности, от ее развития и социокультурной устремленности [363; 364; 365].

Э. Тоффлер обращает внимание на *проблему выбора*, которая для человека постиндустриального общества значительно усиливается. Если выбор слишком широк, если человек сталкивается со сверхвыбором, – индивид может быть просто парализован, не зная, что предпочесть (примерами этому служат и телевидение с его широчайшим разнообразием программ, и Интернет, и быстрое моральное старение вещей, которые надо постоянно менять, и проч.). Чрезмерная динамичность жизни, как подчеркивается в «Футуршоке», создает у нормальных людей ощущение, что мир сходит с ума. Результаты этого могут быть различны в зависимости от человека. Кто-то станет искать спасения в наркотиках, кто-то – в оккультных науках. Для других реакцией на «безумие мира» станет повышенный интерес к газетным сенсациям, поиск острых ощущений, если не в самой жизни, то в кино и остросюжетных книгах. Характеризуя современную ему американскую культуру, автор прям и безжалостен в своих оценках. Он говорит о «наркотической усталости», о «видеоступоре», «психологическом тумане».

Г. Маркузе (Германия) в своих работах «Онтология Гегеля и основы теории историчности» (1932), «Разум и революция. Гегель и становление социальной теории» (1941), «Одномерный человек» (1964), «Конец утопии» (1967), «Эссе о свободе» (1969) критикует общество постиндустриализма, указывая на господство в нем зависимости – удобной, разумной, свободной от ограничений, демократической, на первый взгляд, рациональной. Однако в ней подавлена индивидуальность. Реализуемый в обществе технический порядок вносит с собой *унификацию* как политическую, так и духовную. В итоге система господства

не исчезает, а только изменяется, *человек манипулируем*, он зависит от «объективного порядка вещей», под которым автор понимает экономические законы, рынок и т. п. [228; 229; 230].

Г. Маркузе говорит о том, что современное общество различными путями перерастает некогда революционные противоречия и трансформирует некогда антагонистические друг другу силы. Оно становится *тоталитарным*, т. е. лишает оппозиционности любые критические идеи, встраивая их в свое функционирование. Основой саморегулирования современной цивилизации является уже не столько репрессия, т. е. подавление влечений и потребностей большинства, но *формирование (даже переформирование) стандартных, ложных потребностей*, которые являются репрессивными.

Г. Маркузе указывает на то, что человеку в современном обществе *навязываются ложные потребности*, например, стремление во всем следовать призывам рекламы («Товары поглощают людей и манипулируют ими, они производят ложное сознание, которое невосприимчиво к собственной лжи»), отдых и развлечения ради восстановления сил для изнурительной работы, а не для самого человека. Важно развить у личности способности различать ложные потребности и истинные, необходимо содействовать ей в *укреплении внутренней свободы*, которая позволила бы отказаться от ложных потребностей и мнимых ценностей, от идеологии соглашения с репрессивной буржуазной культурой. В данной цепи существуют *«обманчивые свободы»* типа «свобода прессы», «свободная конкуренция» и проч. В этом выявляется близость взглядов Г. Маркузе и Э. Фромма, который утверждал, что индустриальному (постиндустриальному) обществу не нужна полноценная, здравомыслящая личность, ему требуется «винтик» и «человек-робот» [397; 398].

Согласно Г. Маркузе, *в основании современной развитой индустриальной цивилизации лежит определенный исторический проект (отношение человека к миру, определяющее как мышление о мире, так и деятельность в нем), а именно: технологический проект, или технологическая рациональность*.

Катастрофичность развития технологической цивилизации заключается еще и в том, что оно *вытесняет шансы альтернативы*, ибо делает человека неспособным отказаться от благ, предоставляемых этой цивилизацией. Г. Маркузе не устает повторять, что наиболее тревожным аспектом развития индустриальной цивилизации является рациональный характер ее иррациональности. Мы видим те блага, которые приносит нам цивилизация: производительность, мощность, возможность создать для людей комфортные условия жизни и труда. Однако

все это достигается ценой тотального контроля, который западное индустриальное общество устанавливает над человеком. В данных условиях гуманистические ценности (Добро, Красота, Справедливость, Мир) превращаются в абстракции, оторванные от реальной жизни и не имеющие к ней никакого отношения.

Для характеристики состояния культуры индустриального общества Г. Маркузе вводит понятия *«одномерное общество» и «одномерный человек»*, которые формируются через механизм удовлетворения потребностей, навязанных культурой господствующего класса в целях получения легко управляемой человеческой массы. *В связи с этим индивид лишается основы, на которой он мог бы развить автономию, а тем более способность противостоять целому обществу, критично к нему относиться.*

«Одномерному обществу» свойственны также *«закрытый язык»,* ничего не объясняющий, им отдаются приказы, его задача – довести до сведения слушателя мнение, решение, указание; *боязнь прошлого и будущего, исторической памяти*; утрата «двухмерной культуры», творившей новые образы, иное измерение реальности, тогда воображаемое оказывается воплощенным в реальность. Страх и радость, война и мир воспринимаются сегодня как нечто обыденное и повседневное. Трагедия как жанр уходит в прошлое. В целом на смену высокой культуре приходит *культура массовая.*

Г. Маркузе уверен, что понятие «прогресс» не является нейтральным. Возможности улучшить положение человека обусловливают цели, к которым движется прогресс. Возможна стадия, на которой потребуется *«радикальное ниспровержение»* того, как развивается общество сейчас, как оно организовано. Автор связывает эти изменения с автоматизацией, которая подарит человеку больше свободного времени. При этом он резко противопоставляет «свободное время» и «досуг» – последний также навязывается человеку обществом. «*Жизнь как цель качественно отличается от жизни как средства*», подчеркивает Г. Маркузе. В «одномерном обществе» «одномерные» люди отказываются от жизни, как цели, ради жизни как средства. Но средства для чего? Этот вопрос они перед собой не ставят.

В данном случае выявляется сближение позиций Г. Маркузе и В. Франкла (Австрия), который указал на свойственный человеку конца XX в. – начала XXI в. экзистенциальный вакуум, «воскресный невроз», характеризующий подавленное состояние и ощущение пустоты, которое люди часто испытывают по окончании трудовой недели, неопределенность смысла жизни, утрату воли к жизни [392].

Является постиндустриализм прогрессивным явлением? Для ответа на данный вопрос необходимо обратиться к критериям социального прогресса; они оказались неоднозначными. Ю. П. Боровков [51] раскрыл такие его характеристики: степень овладения обществом стихийными силами природы, т. е. уровнем материально-технического развития; степенью овладения обществом стихийными силами общественного развития, т. е. степенью освобождения от социального гнета; уровнем гармонического развития человека, степенью духовного и физического развития.

В. В. Коньков в своем диссертационном исследовании фундаментальными критериями социального прогресса, способствующими переходу общества в новую фазу развития, назвал: увеличение возможностей прямого участия индивидов в общественном управлении; распространение меритократических принципов отбора и социальной ротации; реализация в управлении социумом механизмов своевременной и действенной обратной связи; расширение возможностей для гражданского самоуправления в социуме; повышение возможностей индивидов по освоению актуальных теоретических и практических знаний; повышение престижа знания; реализация инноваций в области социальной кооперации; усиление мотивации к интеллектуальному развитию; развитие культуры; формирование и обеспечение реализации системы духовных и нравственных ценностей на более высоком уровне, чем в современном обществе [186].

Обобщая данные положения и экстраполируя их на ряд обществ развитых стран, характеристики их образовательных систем, мы видим, что их социально-гуманитарная составляющая (социальная защищенность детства, совершенствование межличностных отношений в подсистеме «дети-взрослые», диалог, сотрудничество, ослабление межличностной конфронтации, духовно-нравственно развитие членов общества, включая детей) не обладает прогрессивным потенциалом.

Философия постиндустриального общества – это философия постмодернизма. В ее идеологический каркас входят следующие положения:

– отказ от традиционной организации философского знания, изучения проблем онтологии, теории познания, социальной философии и т. д. (вопросов устройства мира, назначения человека, смысла жизни и т. п.);

– пренебрежение к традиционному философскому понятийному аппарату, включающему такие категории, как материя, сознание, идея, необходимость, сущность, количество и т. д., оперирование постмодернистской терминологий: деконструкция, логоцентризм, нарратив, номадология, ризома и т. д.);

– опора на постметафизическое мышление, «номадологический проект» («номад» – кочевник), когда мир предстает перед человеком как бесконечное пространство, не имеющее центра, определенной организации, в нем нет четкого движения от прошлого к будущему, события, в нем происходящие, могут иметь случайный, непредсказуемый характер, а сам человек в этом мире не занимает никакого определенного места;

– опора на методологический принцип множественности, что предполагает невозможность существования единого метода познания, правил мышления, стратегии исследования, способ изучения каждого предмета зависит от ситуации, в которой находится изучающий; отрицание возможности устойчивого знания о какой-то сфере реальности, поскольку в мире вообще ничего не повторяется в точности; отрицание бинарной логики, согласно которой каждое утверждение либо правильно, либо неправильно, предметы либо обладают какими-то свойствами, либо не обладают – согласно позиции постмодернизма, любое однозначное суждение обедняет представление об объекте, мол, знание по какому-то вопросу – это всегда совокупность бесконечного множества возможных суждений о нем;

– сознание современного человека неизбежно находится в плену стереотипов, поскольку массив уже произведенных цивилизацией представлений о мире очень велик, поэтому постмодернизм стремится быть не понятным и доступным, а парадоксальным, и многие его идеи направлены на растормаживание мышления, переоценку ценностей, переворачивание привычных взглядов [387].

Культура постиндустриального общества конца XIX – начала XX в. характеризуется обострением вопроса смысла жизни, ибо утрачивается конкретность образа будущего, отрицательные черты социума нередко превалируют над положительными, очевидно пренебрежение духовной сферой (Д. Белл, Л. А. Коган и др. [23; 166]). Функциональное разнообразие культуры дисгармонично, навязывается негативный вариант релаксации в ущерб защитной, воспитательной, сигнификативной, регулятивно-нормативной функциям (М. С. Каган [152]). Искусство актуализирует как интерсубъективность, так и стихийность, иронию, конфронтацию, отказ от авторитетов, пренебрежение к прошлому, традициям; наблюдаются стилевые смешения гуманизма и внутренней напряженности (Р. Панвиц, М. Эпштейн и др.).

Очевидно преобладание на сегодняшний день пессимистических прогнозов развития современной культуры, предречение гибели цивилизации в связи с порабощением человека техникой, утратой им смыс-

ла жизни (Д. Медоуз и др.). Нами акцентируется прогрессивный путь, связанный с гуманизацией общества и сознания человека. В качестве гуманистических ресурсов культуры выделяются: положения прогрессивных социокультурных теорий (А. Тойнби, К. Ясперс и др. [361; 453]), содействие личности в укреплении гуманистической культурной самоидентичности (в постэкономической концепции В. Л. Иноземцева культурным идеалом определена интеллектуально-творческая личность как представитель «среднего»-интеллектуального класса); признание нового уровня человека в социокультурной эволюции, где человек духовный (любовно-творческий) сменяет человека массового (агрессивно-потребительского) и создает духовную культуру (Б. Ф. Поршнев [293]); жизнеутверждающий потенциал мировых религий. Все более актуальной становится *необходимость ориентации общества на развитие гармоничной личности;* это возможно исключительно в *культурном пространстве*, обогащенном взаимодействием философии, психологии, эстетики, где созданы условия для диалога, свободы самовыражения личности как способа уравновешивать «Я» имманентное и объективное; смеха, игр в повседневной жизни (М. М. Бахтин, С. Б. Веселовский, К. Д. Кавелин и др.) [19; 151].

Опираясь на разработанную «социологическую теорию общества» как особый вид социологической теории, способной стать главным методологическим средством социологического анализа социальной реальности в ее тотальности, Н. Л. Полякова указывает: «Процесс глобализации, означающий повсеместное распространение институтов обществ модерна, не порождает, однако, разрушения национально-государственной организации современных обществ. Государство не утрачивает ни своих функций по контролю за территорией, ни организационно-управленческих, ни социальных функций внутренней интеграции. Это означает, что понятие *«общество», вопреки утверждениям некоторых социологов, не перестает быть фундаментальной социологической категорией*, а описание и анализ современности должны осуществляться в рамках социологической теории общества» [291].

С точки зрения формационного подхода постиндустриальное общество – капиталистическое по свой сути; капитализм как общественно-экономическая формация основывается на эксплуатации человека, подневольного труда и на частной собственности. Его главные признаки: рыночно-ценовой механизм координации деятельности индивида, частное распоряжение средствами производства и максимизация дохода и пользы. М. Вебер подчеркивает: главная цель капитализма – получение как можно большей прибыли. И в этой гонке, – дополняет С. В. Вальцев, «нельзя останавливаться, иначе проиграешь тем, кто

продолжает бежать» [63]. Погоня за прибылью, в которой капитализм агрессивен, максимально эгоистичен, «служит основой для всех процессов обесчеловечивания». Существует два объекта агрессии капитализма: человек, его душа и политическая власть. «После установления контроля над политической властью капитал стремится к последней стадии – установлению контроля над сознанием общества. Для этого капиталом покупаются СМИ, осуществляются финансирования фондов и определенных представителей интеллигенции, которые, даже если и не входят в структуры политической власти, все равно оказывают серьезное влияние на сознание простого народа». С. В. Вальцев говорит: в охарактеризованных условиях реализуется определенная культура, прививающая обществу собственное мировоззрение, ориентирующая на ценности господствующего класса. Нормы, которые появились вместе с капитализмом, определяют жизнеспособность рыночно-экономического механизма. Современный капитализм подразумевает:

1. Свободу как своего рода возможность действовать в соответствии с поставленными самостоятельно целями и ответственностью за сделанный выбор.

2. Гражданское общество в качестве совокупности институтов, ассоциаций, союзов с целью исключения возможности захвата власти.

3. Модульного человека, который способен всегда вступить в ту или иную структуру, ассоциацию, партию. В то же самое время этот человек должен быть всегда готов к активным и даже ожесточенным действиям против тех, кто попытается ограничить его свободу, право выбора.

4. Демократию как форму правления, которая предполагает политическую свободу.

5. Частную собственность в качестве общественного института, который дает всем членам формации равные права на владение и использование ресурсов.

6. Ограниченную роль правительства.

7. Рыночную конкуренцию.

8. Свободу предпринимательской деятельности.

9. Рыночную систему, которая включает рынок труда, земли и капитала.

Все вышеперечисленные черты капиталистического общества можно назвать капиталистической идеологией, т. е. системой ценностей, взглядов, моральных устоев, которыми живет общественность.

Согласно определениям К. Маркса, источник жизненных благ для большей части населения – человеческий труд, и не по принуждению,

а при условиях найма. То есть, это продажа рабочей силы за последующее вознаграждение – заработную плату. Благодаря тому, что в наше время технический прогресс, общественное развитие, глобализация перешли на другой уровень, культурно-социальные различия заметно смягчились, частично улучшилось положение рабочих, увеличились значение и численность среднего класса (квалифицированные рабочие, служащие, преуспевающие представители бизнеса как среднего, так и малого).

Вместе с тем в условиях современного неолиберализма, меркантилизма современного капитализма, когда весь капитал концентрируется в руках нескольких процентов общества, снижается уровень социальной защиты населения, его реальные доходы. Эгоизм господствующего класса в капиталистическом обществе влечет за собой деградацию общества. «Западные элиты невосприимчивы к факту грядущей гибели их цивилизации. Элиты словно не интересуют ни депопуляция, ни отказ от национальной государственности, ни нарастающая иммиграция из стран третьего мира», – подчеркивает П. Дж. Бьюкенен [60].

«Капиталистическая цивилизация, – говорит С. В. Вальцев, – не заинтересована, чтобы человек был развитым существом: для поддержания товарно-денежного оборота выгоднее всего иметь в качестве потребителя серую усредненную массу, готовую купить то, что внушат. Примитивная личность – основа прибыльности и устойчивости капитализма. Чем примитивней человек, тем он выгоднее нынешней системе. В результате идеалом цивилизации оказывается абсолютно расслабленный, во всем зависящий от нее потребитель, существующий лишь для поддержания товарно-денежного оборота» [63].

В реальности на фоне изменения способов передачи информации, интенсивного развития техники, значительно опережающего темпы совершенствования социальных, культурных отношений и развития, совершенствования личности, все в тех же рыночных условиях изменилась сущность товара, который приносит прибыль – им стали знания, наряду с этим эксплуатируемым классом вместо рабочих стали управленцы, служащие, вместо индустриальной технической основы утвердилась информационная, ведущей отраслью вместо промышленности определяются услуги. Тогда как фундаментальная идеология не меняется: индивидуализм, эгоизм, нажива остаются в приоритете, подлинный гуманизм с его всесторонней заботе заботой о человеке, о детях, их развитии, духовно-нравственном совершенствовании реализуется частично (насколько это выгодно) или не реализуется вовсе.

В связи с этим неправомерно говорить о постиндустриальном обществе как о принципиально Новом Времени, когда осуществляются

«коренные преобразования в политике, экономике, культуре, в труде, в личной жизни каждого человека», следовательно, «перед системой образования во всем мире, в том числе в российском образовании, остро стоит проблема радикальной перестройки его целей, содержания, форм, методов, средств и всей его организации» (А. М. Новиков) [257]. Необходимо понимать вынужденный отказ наций от традиционных ценностей, неконтролируемую иммиграцию, переход общества на идеологию потребления и т. п. как риски утраты национальной идентичности, как гибель христианской цивилизации в целом.

М. Е. Бурно, Г. Ю. Канарш, В. Г. Федотова в своих работах размышляют о реалиях современного российского общества с учетом особенностей массового сознания и поведения, ментальности россиян, специфики неокапитализма и его этических проблем, усиления социальной несправедливости, роста числа бедных.

Г. Ю. Канарш замечает, что «новый тип общественных отношений (в модернизирующихся обществах) в какой-то степени формирует всякий раз и нового человека, который по своим базовым характеристикам (ментальным, психологическим, ценностным) может порой разительно отличаться от предшествующего ему «социального типа» (а вполне возможно, что и от себя самого, но более «раннего»). В начале XXI в. в России по-прежнему «сохраняется чрезвычайно высокий уровень бедности и социального неравенства, <…> низка степень социальной поддержки государства, моральные стандарты бизнес-сообщества далеки от признанной (в западном мире) нормы, а отношения людей друг к другу (несмотря на активно дискутируемую в СМИ и на общественных форумах тему «гражданского общества») все так же характеризует высокая степень разобщенности, взаимного недоверия и безразличия. Все это позволяет говорить о том, что в этическом плане, в отношении своих моральных и нравственных качеств, российское общество мало продвинулось вперед, в значительной мере продолжая пребывать на уровне «кризисных» 1990-х» [156]. Во многом это обусловлено ориентаций на неолиберализм – прагматическую социальную теорию, где главная социальная ценность – индивидуальная свобода, когда человек не содержит претензий к государству. Именно такой прагматизм «соответствует национальному характеру многих западных европейцев (и американцев)». В этом случае равенство возможностей и личное равенство являются частью свободы. В свою очередь, в советском социалистическом обществе свобода ориентировалась на равенство результатов, должна была быть обеспечена набором необходимых для нормального развития индивида социальных благ – именно

так понималась справедливость. Концепция прагматизма «неорганична для России, – говорит Г. Ю. Канарш, – как в силу естественно-исторических причин, традиций социальной жизни, так и в силу особенностей душевного устройства многих русских людей (совсем не прагматического, а реалистически-земного, теплого, нередко с переживанием своей неполноценности, чувством вины перед более слабыми и униженными)». В этих условиях «стремление к наживе, моральное оправдание обогащения любой ценой вытеснили из сознания большинства новых российских собственников традиционные для российского характера идеи любви к ближнему, естественной сострадательности, помощи тем, кто оказался в трудной ситуации и не может самостоятельно обеспечить себе достойную жизнь, т. е. все те идеалы, которые составляют важнейшую часть традиционных (в России) представлений о справедливости» [156].

В. Г. Федотова утверждает, что Россия, выбрав неолиберализм как радикальную правую версию капитализма, вместо социального государства развивает «дикий капитализм», «вернувший архаичные формы обогащения, а либеральная опора на автономного и ответственного индивида <…> была подменена «опорой на отщепившегося от коллектива негативного индивида, к тому же обладающего безмерной жадностью и отсутствием экономической рациональности» [382:104].

Наряду с социально-политическими проблемами в данном контексте выявляются и индивидуально-психологические характеристики россиян.

В частности, М. Е. Бурно говорит о том, что «в соответствии с разной природой людей одни живут преимущественно чувственной жизнью, жизнью власти, а другие – более или менее выраженной в них духовностью. С годами все отчетливее проявляется врожденная предрасположенность человека к тому или другому». В связи с этим люди с дефензивностью, «оборонительностью» в своем характере, служа Духовности, «в наше время грязного еще капитализма <…> обычно способны довольствоваться немногими земными благами» [56].

Отвечая на вопрос, какой вариант социального государства наиболее адекватен особенностям российского национального характера, с его крайне слабой способностью к самоорганизации и дисциплине, Г. Ю. Канарш, В. Г. Федотова полагают, что это патерналистское государство, в основе которого лежат два главных принципа: солидарности (создание примерно одинаковых условий жизни для всех) и субсидиарности (участие государства в несении финансового бремени). «Такая форма государства стала возможной на почве культуры, – говорит В. Г. Федотова, – в которой идея справедливости и равенства имела

первостепенное значение. Советское социалистическое государство изобрело систему справедливости, которая не во всем отвечала своей сущности, но была одним из способов решения этого вопроса» [383: 428–429]. Все вышеобозначенное требует активного поиска форм социальной и политической жизни, следовательно, и организации системы образования – самобытной и при этом взаимосвязанной с миром. В данном случае важно помнить о предупреждении Ю. М. Лотмана: культура монообщества нежизнеспособна, обречена. «Всякое интеллектуальное устройство должно иметь би- или полиполярную структуру, функции этих подструктур на разных уровнях – от отдельного текста и индивидуального сознания до таких образований, как национальные культуры и глобальная культура человечества, – аналогичны» [216: 53–54].

Представленные выше характеристики современного (постиндустриального, капиталистического) общества указывают на необходимость конкретизации социокультурной политики современной российской власти, ее идеологической, аксиологической направленности на основе глубокого, всестороннего критического анализа сущности глобализма. Очевидно, что постперестроечный период становления России как обновленного государства, связанный с тотальным либерализмом, абсолютным подражанием в области культуры в целом и педагогики, системы образования в частности завершается. В условиях XXI в. для нашей страны все более острой становится проблема не столько эффективной реорганизации отдельных сфер жизни или научных отраслей, но выдвижения выверенной, экономически подкрепленной доктрины самосохранения, развития и безопасности страны в контексте научно обоснованной геополитической, социокультурной стратегии и тактики государства, на основе чего может быть выстроена подлинно современная, прогрессивная, отвечающая запросам личности и вызовам времени, соразмерная российской ментальности модель российского образования.

Пока, будучи во многом осознанно и неосознанно втянутой в либерально-космополитический формат развития, «программирующего ее повсеместную деградацию», Россия, как, впрочем, и многие другие страны мира, утрачивает свою культурную, ментальную идентичность – убедительно доказывают в своих научных трудах С. С. Сулакшин, В. Э Багдасарян, С. С. Балмасов, А. Э. Безруков, П. Г., Белов, И. В. Богдан, А. А. Вершинин, М. В Вилисов, С. В. Генюш, Д. Д. Гудков, М. О. Ермолов, Г. Г. Каримова, Л. И. Кравченко и другие специалисты *Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проекти-*

рования, г. Москва (научный руководитель В. И. Якунин). Размышления и убедительные доводы именно данных ученых, представивших глубокий и обоснованный анализ реалий современного мира, его нравственной, экологической деградации, необходимости укрепления ценностного и политического баланса России в условиях борьбы между модернизмом и традиционализмом являются адекватным и убедительным научным материалом, способным генерировать усилия прогрессивной части общества [314].

В предлагаемых научных материалах указывается на усиление геополитической борьбы в современном мире, информационной экспансии, риски идеологической, экономической, культурной десуверенизации нашей страны. Российскому обществу навязываются ложные идеологические ориентиры, ведущие к государственной деструкции. В частности, «проект «великой европейской страны» выбивал из союзного государства его несущую конструкцию. Государственность в итоге оказалась разрушена, а проектные цели так и не достигнуты. Желание европеизации российских адептов проекта не соотносилось с нежеланием самих европейцев принимать Россию в когорту стран цивилизационного Запада» [449]. Сотрудниками Центра указывается на необходимость реорганизации российской системы национальной безопасности в направлении усиления аналитической, управленческой, организационной составляющих на внутриполитическом и внешнеполитическом уровнях. Обращаясь к образованию, специалисты подчеркивают важность его масштабного финансирования, регионального выравнивания, «вывода» из сферы услуг, ориентации на интеграционную государственную идеологию (даже в Конституции РФ подчеркивается отказ от конкретного идеологического вектора!), обеспечения информационной безопасности населения – «по существу, Россия сегодня даже институционально не защищена от внешней экспансии несилового свойства», но при этом «осуществляется фактическое насаждение бездуховно-материалистической, денежно ориентированной идеологии, ценностей индивидуализма» [449: 427], образа России как имперской, сырьевой и т. п. Дезавуируется история России, формируется негативный образ российской цивилизационной идентичности. При этом культивируется мода на потребительство, различные девиации, используется технология «сексуальной революции», разрушается образ традиционной семьи, женщины-матери. Молодое поколение россиян оказывается лишенным какой-либо защиты от разрушительного воздействия на его сознание и психику Интернет-атак соответствующих порталов Всемирной паутины. Посредством свободной трансляции через СМИ осуществляется активное навязывание нетрадиционных для

России ценностей. Через внедрение в массовое сознание концепта общечеловеческих ценностей дезавуируются специфические ценностные черты российской цивилизации и проводится идеализация образа Запада. Отмечается, что современная российская система образования деградирует, будучи вовлеченной в Болонский процесс при различных деструктивных формах обучения, тогда как воспитание, труд утрачивают свое значение. *Теоретическим основанием ее должно стать возрождение традиций российской педагогики*.

Все указанное, как и многое другое, подрывает духовно-нравственное, психологическое, физическое здоровье нации, а также государственную целостность, устойчивость. Нравственность должна быть внесена в ряд высших ценностных ориентиров государства и закреплена в таком качестве на уровне поправок в Конституцию. *В России необходима комплексная институциональная, нормативно-правовая, управленческо-технологическая и кадровая инновация для укрепления потенциалов ее государственности ввиду вызовов войн нового типа* [448; 449].

Мы солидарны с данными учеными относительно возможности реализации российского мирового проекта, отличного от американоцентричной глобалистской модели, необходимости всестороннего оздоровления, восстановления Россией своего авторитета и морального права не только каким-либо образом влиять на мироустройство, но и открыто демонстрировать пример гуманизма, созидания, стабильности. (Подчеркнем, что это не утопические мечтания о славянофильском культе, но рациональный поиск жизнеспособной и перспективной модели развития российского общества в системе цивилизационных ареалов).

В итоге выявляется: по своей мировоззренческой сущности постиндустриальное общество и постмодерн как его культурологическая основа антигуманны. Это доказывается такими их характеристиками, как культ потребительской идеологии, так называемая «активная шизофрения», при которой человек стремится к удовлетворению своих желаний вплоть до саморазрушения, человек – это «машина желаний» (Ж. Делез, Ф. Гваттари); иррациональность, массовость, фрагментарность, децентрация, изменчивость, контекстуальность, неопределенность, ирония, симуляция, культ симулякров, гиперреальность и проч. [99].

Общая картина педагогики и образовательных систем XXI в. с точки зрения гуманистических традиций и тенденций предстает крайне противоречивой. Пророчески в связи с этим звучат слова немецкого и французского врача, музыканта, философа А. Швейцера в книге «Благоговение перед жизнью»: «Несвободный, разобщенный, ограниченный современный человек одновременно находится под угрозой стать негуманным» [426: 53].

§ 2. Детство как педагогический, социальный, психологический феномен и его риски

Указав, что первичное толкование педагогики – это «сопровождение ребенка» (т. е. сопровождение детей, детства), важно охарактеризовать само детство как педагогический феномен.

В процессе своего развития человеческое общество долгое время относилось к детям как «еще не взрослым», т. е. как людям с дефектом, не обладающими достаточной ценностью.

В своей книге «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» Ф. Арьес [181; 191] информирует о том, что до XII в. искусство вообще не обращалось к детям, художники даже не пытались их изображать, с XIII в. детские образы встречаются лишь в религиозно-аллегорических сюжетах (младенец Иисус, ангелы). В целом ребенок как личность не воспринимался. К XVI–XVII вв. безразличие к детству преодолевается, произошло, своего рода, «открытие детства». Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI–XVII вв. использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость), но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу.

Дифференциация возрастов человеческой жизни, в том числе детства, формируется под влиянием социальных институтов, т. е. новых форм общественной жизни, порождаемых развитием общества. Так, раннее детство впервые появляется внутри семьи, где оно связано со специфическим общением – «нежением» и «балованием» маленького ребенка. Ребенок для родителей – просто хорошенький, забавный малыш, с которым можно развлекаться, с удовольствием играть и при этом учить его и воспитывать.

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отношения к детям. Возникла новая концепция детства, для педагогов XVII в. любовь к детям выражалась в психологическом интересе к воспитанию и обучению. Наряду с этим и семья уже не могла полностью выполнять функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни, возникла необходимость в специальном общественном учреждении – школе, призванной воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Именно школа, благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре способствовала дальнейшей дифференциации детства. Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал «класс». Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только ме-

няет класс, дифференцирующий возраст внутри самого детства или отрочества, содействующий необходимой подготовке подрастающего поколения к социальной жизни и профессиональной деятельности.

Следующий возрастной уровень также связывается Ф. Ариесом с новой формой социальной жизни – институтом военной службы и обязательной воинской повинности. Это подростковый, или юношеский возраст. Понятие подростка привело к дальнейшей перестройке обучения. Педагоги начали придавать большое значение форме одежды и дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности, которыми ранее пренебрегали.

В XX в. первая мировая война породила феномен «молодежного сознания», представленного в литературе «потерянного поколения». «Так, на смену эпохе, не знавшей юности, – пишет Ф. Арьес, – пришла эпоха, в которой юность стала наиболее ценным возрастом… Все хотят вступить в него пораньше и задержаться в нем подольше». Каждый период истории соответствует определенному привилегированному возрасту и определенному подразделению человеческой жизни: «Молодость – это привилегированный возраст XVII в., детство – XIX в., юность – XX в.».

На основе изучения этнографических материалов Д. Б. Эльконин показал, что на самых ранних ступенях развития человеческого общества, когда основным способом добывания пищи было собирательство с применением примитивных орудий для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, ребенок очень рано приобщался к труду взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. При таких условиях не было ни необходимости, ни времени для стадии подготовки детей к будущей трудовой деятельности. *Детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему общественного воспроизводства,* поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. В результате этого естественное включение детей в производительный труд отодвигается. По мнению Д. Б. Эльконина, это удлинение во времени происходит не путем надстраивания нового периода развития над уже имеющимися (как считал Ф. Ариес), а путем своеобразного вклинивания нового периода развития, приводящего к «сдвигу во времени вверх» периода овладения орудиями производства. Д. Б. Эльконин раскрыл эти особенности детства при анализе возникновения сюжетно-ролевой игры и детальном рассмотрении психологических особенностей младшего школьного возраста [441].

Вопрос об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, об истории детства в целом, без решения которых невозможно составить содержательное понятие о детстве, был поставлен в детской психологии в конце 20-х годов XX в. и продолжает разрабатываться до сих пор. Согласно взглядам отечественных психологов, этапы детства человека – продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества. Изучать детское развитие исторически, значит изучать переход ребенка от одной возрастной ступени к другой, исследовать изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных исторических условиях (П. П. Блонский, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) [36; 42; 75; 76; 441; 442].

Так, для индустриальной эпохи (вт. пол. XVIII в. – сер. XX в.) с учетом различных классификационных оснований был характерен широкий перечень *психологических возрастных периодизаций,* представление которых дано после толкования понятий «возраст», возрастная периодизация».

Возраст – это временная характеристика онтогенетического развития человека. Поэтому возраст – это не только количество прожитых лет, но и внутреннее содержание, духовное развитие человека, изменения в его внутреннем мире, произошедшие за эти годы. Именно внутренним миром люди отличаются друг от друга, благодаря ему можно говорить об их непохожести, неповторимости и оригинальности. Среди параметров возраста выделяют две группы: основания развития и результаты развития.

Основания развития включают в себя:

- социальную ситуацию развития;
- круг отношений;
- ведущий тип деятельности;
- сензитивность.

Результаты развития включают в себя:

- новообразования личности;
- формы общения;
- эмоционально-волевую сферу;
- способности общения;
- новый вид деятельности.

Составляя описание личности с учетом данных параметров, можно получить полную характеристику ее возраста [68].

Возрастная периодизация – разделение жизненного цикла человека на отдельные периоды и определения возрастных границ этих периодов. Для успешной организации образовательного процесса педагогу необходимо знать возрастные особенности подопечных. Один из основополагающих педагогических принципов – учет возрастных особенностей детей. Этот принцип выдвинул и обосновал Я. А. Коменский как принцип природосообразности (обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития ребенка). В XX в. классификационные основания периодизаций значительно расширились.

В психологии наиболее известны возрастные периодизации детства под авторством Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксона и др.

Л. С. Выготский в работе «Проблема возраста» (1932–1934 гг.) [75] анализирует онтогенез как регулярный процесс смены стабильных и критических возрастов. Понятие «возраст» ученый определяет через представление о *социальной ситуации развития* – специфическое, неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития, по Л. С. Выготскому, приводит к формированию возрастных новообразований. Соотношение этих двух категорий – социальной ситуации развития и новообразования – задает диалектический характер развития в онтогенезе (табл. 4.).

Таблица 4

Периодизация Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина

Период	**Годы**	**Ведущая деятельность**	**Новообразование**	**Социальная ситуация развития**
Младенчество	0–1	Непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослым	Ходьба, первое слово, формирование потребности в общении и хватании, эмоциональное отношение	Освоение норм отношений между людьми
Ранний возраст	1–3	Предметная деятельность (предметно-манипулятивная)	Самосознание («я сам»), развитие речи и наглядно-действенного мышления	Усвоение способов деятельности с предметами
Дошкольный возраст	3–6(7)	Игровая деятельность (сюжетно-ролевая игра)	Произвольность поведения, стремление к общественно-значимой деятельности, соподчинение мотивов	Освоение социальных норм, взаимоотношений между людьми

Младший школьный возраст	6(7) – 10(11)	Учебная деятельность	Произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта, внутренний план действия	Освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности.
Средний школьный возраст (подросток)	10(11) – 14(15)	Интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности	Чувство взрослости, возникновение представление о себе «не как о ребенке», самооценка, склонность к рефлексии, критическое отношение к людям, стремление к самостоятельности, подчинение коллективным нормам	Освоение норм и отношений между людьми
Старший школьник (ранняя юность)	14(15) – 16(17)	Учебно-профессиональная деятельность	Профессиональное и личностное самоопределение, формирование мировоззрения, самосознания. Мечты и идеалы	Освоение профессиональных знаний, умений
Поздняя юность (ранняя зрелость)	18–25	Трудовая деятельность, профессиональная учеба		Освоение профессионально-трудовых умений

Э. Эриксон рассмотрел развитие ребенка в широкой системе социальных отношений, представив весь жизненный цикл жизни человека. Ученый установил, что особенности становления личности зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором растет ребенок, от того, какой исторический этап этого развития он застал. Ценности и нормы общества передаются детям в процессе воспитания. Развитие личности по своему содержанию определяется тем, что общество ожидает от человека, какие ценности и идеалы ему предлагает, какие задачи ставит перед ним на разных возрастных этапах. Но последовательность стадий развития ребенка зависит от биологического начала. Ребенок, созревая, с необходимостью проходит рад следующих друг за другом стадий. На каждой стадии он приобретает определенное качество (личностное новообразование), которое фиксируется в структуре личности и сохраняется в последующие периоды жизни [442] (табл. 5, 6).

Таблица 5

Стадии развития личности по Э. Эриксону

Стадия развития	Область социальных отношений	Полярные качества личности	Результат прогрессивного развития
1. Младенчество (0–1)	Мать или замещающее ее лицо	Доверие к миру – недоверие к миру	Энергия и жизненная радость
2. Раннее детство (1–3)	Родители	Самостоятельность – стыд, сомнения	Независимость
3. Детство (3–6)	Родители, братья и сестры	Инициатива – пассивность, вина	Целеустремленность
4. Школьный возраст (6–12)	Школа, соседи	Компетентность – неполноценность	Овладение знаниями и умениями
5. Отрочество и юность (12–20)	Группы сверстников	Идентичность личности – непризнание	Самоопределение, преданность и верность
6. Ранняя зрелость (20–25)	Друзья, любимые	Близость – изоляция	Сотрудничество, любовь
7. Средний возраст (25–65)	Профессия, родной дом	Продуктивность – застой	Творчество и заботы
8. Поздняя зрелость (после 65)	Человечество, ближние	Целостность личности – отчаяние	Мудрость

Таблица 6

Возрастная периодизация по Д. Б. Эльконину

Эпоха	Период	Ведущая деятельность	Основные новообразования
I	Младенчество (от рождения до 1 года)	Непосредственное эмоциональное общение	Формирование потребности в общении, эмоциональное отношение
I	Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Развитие речи и наглядно-действенного мышления
II	Дошкольный возраст	Ролевая игра	Стремление к общественно значимой деятельности
II	Младший школьный возраст	Учебная деятельность	Произвольность психических явлений, внутренний план действия
III	Подросток	Интимно-личностное общение	Самооценка, критическое отношение к людям, стремление к взрослости, самостоятельности, подчинение коллективным нормам
III	Старший школьный возраст	Учебно-профессиональная деятельность	Формирование мировоззрения, профессиональных интересов, самосознания. Мечты и идеалы

Д. И. Фельдштейн считает главным в возрастной периодизации показать становление ребенка членом общества и выделяет две узловые

фазы развития. На первой фазе – от 0 до 10 лет – социализация и становление личности происходит на уровне еще не развитого самосознания. Ребенок овладевает действиями через подражание и усваивает нормы поведения под влиянием оценок взрослого. На второй фазе – от 10 до 17 лет – происходит активное самопостроение личности на основе развития самосознания и в позиции общественно-ответственного субъекта [385].

Проблему периодизации развития нельзя признать до конца решенной. Как настаивал Д. И. Фельдштейн, новая эпоха, постиндустриальное общество требуют уточнений, связанных с возрастными психологическими особенностями детей современной эпохи.

Следует подчеркнуть, что педагогика более оперативно, чем психология, откликается на социально-исторические реалии. Это выражается в том, что периоды общественного воспитания и обучения детей корректируются. В частности, в системе российского образования в настоящее период школьного обучения увеличен с 10 до 11 лет. Вместе с тем необходимо указать на проблему конкретизации верхней возрастной границы детства (табл. 7).

Таблица 7

Педагогическая возрастная периодизация детства:

№ п/п	Возраст ребенка	Название периода	Субъекты воспитания и обучения	Образовательные организации и учреждения, агенты социализации
1		Внутриутробный	Родители, члены семьи, педиатр, медицинский психолог	Поликлиники, психологические центры, СМИиК
2	0–1 год	Младенческий	Родители, члены семьи, педиатр, медицинский психолог	Поликлиники, психологические центры СМИиК
3	1–3 года	Младший дошкольный	Родители, члены семьи педиатр, педагог-психолог	Поликлиники, психологические центры, СМИиК
4	3–4 года	Средний дошкольный	Родители, члены семьи, воспитатели, педагог-психолог, педагоги дополнительного образования	ДОО, Центры дополнительного образования, СМИиК
5	5 (6)7 лет	Старший дошкольный	Родители, члены семьи, воспитатели, педагог-психолог, педагоги дополнительного образования	ДОО, Центры дополнительного образования, СМИиК
6	(6)7–(9)10 лет	Младший школьный	Родители, члены семьи, учитель, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования	Школа, Центры дополнительного образования, СМИиК

7	(9)10–(14)15 лет	Средний школьный	Родители, члены семьи, учителя, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования, предпрофессиональной подготовки	Школа, Центры дополнительного образования, центры профессиональной подготовки, СМИиК
8	(14)15–(16)17 лет	Старший школьный	Родители, члены семьи, учителя, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования, предпрофессиональной подготовки	Школа, Центры дополнительного образования, центры профессиональной подготовки, СМИиК
		Начальный профессиональный	Родители, члены семьи, учителя, педагог-психолог, социальной педагог, педагоги дополнительного образования	Профессиональные лицеи, колледжи, Центры дополнительного образования, СМИиК
9	(16)17–(21)22 года	Студенческий	Родители, члены семьи, преподаватели, педагог-психолог, педагоги дополнительного образования	Образовательные организации средне-специального и/или высшего образования, Центры дополнительного образования, СМИиК
		Трудовой	Наставники, педагоги дополнительного образования, родители, члены семьи	Производство, культурные и образовательные организации и проч., СМИиК
		Воинский (юноши)	Командиры, родители, члены семьи	Вооруженные силы, воинская часть, СМИиК

Детство с педагогической точки рения – это исторически, общественно, культурно обусловленный период развития человека, когда он не может быть полноценно включенным в общественные (супружеские, родительские, трудовые, правовые, служебные) отношения и нуждается в обучении, воспитании. В постиндустриальном обществе верхние границы детства охватывают приблизительно 18–21(22) года (18 лет – возраст совершеннолетия (ООН; в РФ), далее, при обучении в образовательных организациях средне-специального, высшего образования, субъект может не обрести полную самостоятельность). Вместе с тем детство может завершиться раньше 18 лет в случае, например, заключения брака до 18 лет и/или рождения ребенка у несовершеннолетних. В целом в данном учебном пособии понятие «дети» понимается в широком смысле, как «подрастающее поколение, включенное в официальный образовательный процесс».

Педагогу необходимо с уважением и неустанным интересом относиться к миру детства, ибо, как говорил В. А. Сухомлинский, «детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей

жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш»;… «детство – каждодневное открытие мира» [355: 29].

Рассмотрение современного детства в России в социологическом аспекте. Современные отечественные социологи: И. М. Ильинский, В. И. Чупров, В. А. Ядов [146; 421; 446] и др. отмечают вхождение нашей страны в *состояние риска*. «Риск – это форма деятельности в условиях неопределенности при наличии возможности оценить вероятность ее результата» [421: 7]. Весь конгломерат рисков представляется совокупностью признаков цивилизационных и государственно-этнических. В их контексте в российском социуме все более остро проявляются ювенальные риски. Их перечень крайне широк, остановимся на некоторых, опираясь на современные научные источники [139; 169; 239; 267; 287; 325; 360; 422; 424; 439; 458]:

– увеличение количества семей с одним ребенком, рождение детей вне брака (что порождает у детей чувства одиночества, тревоги и одновременно способствует культивированию эгоцентризма, ослаблению социальных контактов);

– несформированность в обществе целостного образа семьи (более 30 % поступающих в школу первоклассников живут с одним из родителей), прежде всего отца; интенсивного отчуждения родителей от детей в силу объективных (продолжительного рабочего дня, отъезда на заработки и проч.) и субъективных (депривации материнского чувства у женщин, неразвитости чувств любви, заботы, ответственности у отцов и проч., подтверждение тому – участившиеся случаи появления в российской провинции детей-маугли, родственных убийств) причин;

– резкое обострение проблемы здоровья молодежи: число нездоровых детей в отдельных регионах превышает 90 %; расширяется география и интенсивность заболеваний наиболее опасными болезнями (туберкулезом, СПИДом и проч.), что снижает уровень интеллектуального развития личности и повышает риск разрушения генофонда России;

– рост беспризорности несовершеннолетних (по разным источникам их 4–6 млн), около 60 % из них пополняют со временем ряды уголовников;

– рост жестокого обращения с детьми (только в 2008 г., по статистике МВД, подверглись насилию 2330 тыс. детей); сотни новорожденных выбрасываются на свалки; несовершеннолетние активно вовлекаются в проституцию, Россия – один из мировых лидеров по производству детской порнографии;

– ежегодно в России более 3 тыс. несовершеннолетних кончают жизнь самоубийством (12,7 % от общего числа умерших от неестественных причин). В течение последних двух десятилетий частота суицидальных действий среди молодежи удвоилась (А. Г. Амбрумова); основные социальные причины: отсутствие перспектив, одиночество, примеры для подражания на телевидении;

– рост аддикций; так, количество алкоголе-, наркозависимых подростков за последние 6 лет в России увеличилось в 10 раз; более 3 млн подростков: 0,5 млн девушек и 2,5 млн юношей – табакозависимые; компьютерозависимых подростков – 67 % от общего числа несовершеннолетних потребителей услуг и проч.; современное Интернет-пространство приобретает все большую агрессивность: появляются группы смерти, детские порно-сайты и проч., фиксируется ажиотажный поиск несовершеннолетними форм аутопиара (экстремальные селфи, квесты, акционизм);

– углубление экономического и социального расслоения молодежи, особенно в региональном разрезе, что влечет за собой неравенство доступа к образованию; маргинализация молодежи в условиях социальной неопределенности, ситуативной деятельности, состоящей в неясности ее исхода и в возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха;

– информационная экспансия (бесконтрольность объема, содержания информации: культивирование посредством рекламы, телевидения, радио, прессы, мобильной связи, эротики, криминальной идеологии и проч.);

– ценностно-нормативная аномия в обществе, размытость понятий «социально-культурная, морально-нравственная нормы»; дезориентация в выборе «героя нашего времени» (82 % респондентов не могут назвать конкретных героев), что не позволяет противостоять реализации антисоциальных отношений и повышает опасность вовлечения молодежи в деструктивные молодежные движения (скинхедов (их в России насчитывается более 50 тыс., столько же, сколько во всем мире), эмо, готов и проч.);

– повышение роли ситуативного поведения, когда долгосрочные планы «уходят в тень», ведущее значение приобретают краткосрочные модели планирования жизни; индивидуальная предприимчивость, прагматизм, стремление к достижению успеха ассоциируется только с карьерой и материальным благополучием; выражение мозаично-эклектического менталитета;

– разрушение морально-этических представлений молодежи о нормах труда, правовых отношениях; тем самым расширяется пространство воспроизводства иррационального сознания: у одних это проявляется в нежелании работать («лучше ничего не делать, чем работать за копейки»); у других – в нежелании приобретать знания и квалификацию («лучше купить диплом»); у третьих – в нежелании отказывать себе в сиюминутных удовольствиях («лучше промотать деньги, чем вкладывать их в дело, бизнес»); каждый 4-й имеет иную, не связанную с трудом, ориентацию (14,3 % не стали бы работать, 9,4 % не определились твердо в своем выборе); отсутствует четкая связь между работой и деньгами;

– рост молодежных конфликтов, проблема повышения социального статуса в обществе;

– религиозная неоднозначность общества; институт церкви претерпел изменения: с одной стороны, активизируется влияние традиционных для России конфессий и нетрадиционных религий, различных сект (Общества сознания Кришны, Белого Братства и др.), с другой стороны, религия в сознании большинства молодых людей присутствует преимущественно в стереотипной форме, не затрагивая глубинных пластов сознания.

Рассмотрение современного детства в психологическом аспекте. Идя вслед за психологами в характеристике детства как периода активного социального «развертывания» растущего человека, его личностного «вызревания», которое протекает при непосредственном участии взаимодействующего с ним взрослого, а также этапа жизни, где главной внутренней целью является взросление, понимаемое как освоение, присвоение, реализация взрослости [100], в данном раздел мы сосредоточились на психологических особенностях приобщения развивающейся личности к смысложизненной проблематике. Именно она становится все более значимой для подрастающего поколения постиндустриального общества. Если напрямую вопрос смысла жизни возникает в подростковом возрасте, то весь предшествующий период жизни ребенка – предтеча к встрече с ним и первичной готовности на него ответить.

…В 50-х годах XX в. гуманистическая психотерапия становится, своего рода, триангулянтом социума Западной Европы. Так, австрийский психотерапевт В. Франкл разработал логотерапевтическое направление, интерпретируемое как «лечение смыслом» и «лечение духа»; оно учитывает ноодинамику жизни, противоречие между гомеостазом и недостаточностью напряжения, вызванного потерей смысла [392]. Смысл человеческой жизни «базируется на откровенности чело-

века миру» и замещается двумя собственными следствиями: самоактуализацией и удовлетворением биологических потребностей. Он имеет онтологическое основание, так как проявляется в событии и сообщении; с другой стороны, понимается как цель сохранения целостного индивида, как определение его подлинного предназначения. ***Условия осознания смысла жизни*** *– это самоосознание себя свободной личностью, признание объективных ценностей в реальном мире, которые определены как «явное или неявное представление о желательном» и исторически сложившиеся универсалии, разделяемые множеством людей* [392: 308]. Ценности В. Франкл разграничивает на три категории: *ценности творчества* (прежде всего, труд), *ценности переживания* (например, любовь), *ценности отношения* (сознательно выбранная позиция в критических жизненных обстоятельствах), где первая категория реализуется путем деятельности, вторая – путем пассивного восприятия мира, третья – там, где необходимо принять на себя что-то неотвратимое. «Не только в творчестве и радости жизнь может быть осмысленной, но также и в страдании» [391: 34]. Смысл жизни представляет собой единство ценностей, целей и деятельности человека; это спасение жизни. Поиск смысла жизни – «фундаментальная мотивирующая сила в человеке»; способность современного человека к «самоотделению» – трансценденции и идентичности, быть свободным и ответственным – условие обретения себя. Орган смысла жизни – совесть. Фрустрация «воли к смыслу» ведет к экзистенциальному вакууму личности, чем страдает человек индустриального общества (его ключевые проблемы: утрата инстинкта, традиций, скука, невротичность). Духовная фрустрация является фактором делинквентности юношества. Поэтому обращение за помощью к психологу закономерно (по аналогии обращения к священникам, психиатрам в предшествующие эпохи) [392]. А. Эллис (США) разработал рационально-эмотивную поведенческую терапию, благодаря которой появляется возможность содействовать личности в гармонизации эмоций, разума, воли, поведения [440]. М. Боуэн (США) указал на тревогу как фактор, травмирующий семью. Сама семья – «эмоциональное поле», которое обусловливает стандартное поведение ее членов, в связи с чем возможна утрата их личностной самостоятельности, развития. В качестве фундаментальных концепций данного направления выделяются: дифференциация «Я», сплоченности и индивидуальности; позиция сиблинга; триангуляция и др. [53]. В дальнейшем В. Вульф (США) обосновал концепцию самосовершенствования личности, на основе которой возможна трансформация негативных процессов в позитивные благодаря

ситуации выбора: в ней человек может ориентироваться на распад или гармонию. Ф. Риман (Германия), изучив страх как психиатрическое явление, назвал его неизменным спутником жизни, имеющим индивидуальные и общие черты. Современному человеку следует научиться объяснять и преодолевать страхи – это предотвращает внутренний хаос, раскрывает жизненные перспективы [308]. А. Чепмен, М. Чепмен-Сантана (США) предлагают проблемно-ориентировочную психотерапию, опирающуюся на плюралистический метод, ее цели – достижение клиентом полноценной, счастливой жизни, развитие способностей успешно справляться с возникающими в жизни сложными ситуациями [418: 10]. К. Фопель (Германия) пропагандирует интеграцию психотерапии в образовательный процесс на основе синтеза элементов различных видов психотерапии с опорой на принципы гуманистической психологии. Главная идея его работ: не коррекция, но профилактика; рекомендуется работать со всеми детьми, а не только с «группой риска» [470].

На основе вышесказанного отчетливо проявляется *трансцендентный характер западноевропейской психотерапии середины XX в.,* выводящей вопросы медицинского характера на онтологический уровень и относящейся к физическому и психическому здоровью человека как компонентам здоровья психологического, морального, духовного. Именно такое определение здоровью с 1948 г. дается Всемирной Организацией Здравоохранения.

С точки зрения психологии *смысл жизни* – «кардинальная мировоззренческая проблема человеческого существования, решение которой позволяет уяснить сущность человека, его место в мире, жизненное предназначение. Проблема смысла жизни возникает вследствие критически-оценочной рефлексии, направленной на основополагающие вопросы бытия человека» [300]. *Поиск личностного смысла* предполагает *анализ собственного духовного опыта* и связан с *формированием целей,* которые придают личную значимость содержанию конкретных проявлений поведенческой и умственной активности человека.

В отечественной психологии сосуществуют два термина: «смысл жизни» и «смысложизненные ориентации»; нами разделяется позиция Д. А. Леонтьева, В. Э. Чудновского, использующих их как идентичные. Сущность смысложизненных ориентаций рассматривается современными специалистами неоднозначно: по-разному представляется структура, степень самостоятельности компонентов, их местонахождение в иерархии видов деятельности, связанных с самоопределением личности (И. А. Беспалов, Н. Л. Быкова, Е. В. Мартынова и др.) [59; 231]. Выделяя у человека личностную способность к осознанию смысла жизни

как центральную, Д. А. Леонтьев (вслед за Дж. Крамбо, Л. Махоликом (методика «Purpose-in-Life») говорит о *составляющих смысла жизни* на двух уровнях: 1) смысложизненные ориентации – цели в жизни (переживание индивидом онтологической значимости жизни), эмоциональная насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией; 2) локус контроля – (интернальный), отражающий уверенность в способности влиять на ход собственной жизни, самостоятельно осуществлять жизненный выбор. Сами смысложизненные ориентации «соотносятся с тремя составляющими жизнедеятельности и временными ориентациями жизни: целью (будущим), процессом (настоящим), результатом (прошлым). *Цель* подразумевает «цели жизни» в определенной системе ценностей, *процесс* – эмоциональная насыщенность жизни; *результат* – «удовлетворенность самореализацией» [209].

Среди ведущих характеристик смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьев выделяет контекстуальность и интенциональность (лат. *intentio* – намерение, стремление). Первое связано с тем, что смысл жизни, связанный с рефлексией, позволяет воспринимать жизнь не как совокупность отдельных явлений, состояний, а как единое целостное пространство; второе отражает направленность на будущее [211].

Специалисты Института гуманистической и экзистенциальной психологии, руководимого Р. Кочюнасом (Литва), связывают дефиницию «смысл жизни личности» с базовыми экзистенциальными понятиями (Свобода и ответственность, Бытие и ничто, Одиночество, Самоактуализация, Вина и тревога, Тело и дух, Счастье и горе, Время и др.) и проблемами конкретной личности (каждый человек имеет уникальный личностный опыт, который не может быть сведен к универсальным правилам, а потому следует учиться, сохраняя свою свободу, считаться с реальной взаимосвязанностью с другими, решать вопросы выбора между альтернативами и проч.) [190].

В монографии А. В. Серого «Система личностных смыслов: структура, функции, динамика» (2004), позиция которого во многом определяет нашу точку зрения, убедительно доказывается: ***смысложизненные ориентации*** *– высший уровень структурной организации системы личностных смыслов, предваряемой уровнями биологическим (реагированием на воздействие внешней среды) и потребностно-мотивационным (взаимодействием с предметной действительностью, системой ценностно-смысловых ориентаций)*. Система личностных смыслов как психологический орган личности определяет общий подход человека к окружающему миру и самому себе, задает направление его деятельности, фокусирует его поведение и поступки [331].

Ученые Психологического института РАО: А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер, Т. А. Попова, В. Э. Чудновский и др., – указывают на *смысл жизни как личностное новообразование,* ***выполняющее интегрирующую функцию в психическом развитии человека*** и связывают его изучение с акме (греч. *acme*– высшая точка, вершина) – вершинными достижениями активного социального субъекта. «Феномен смысла жизни – целостный квартет четырех смыслов: смысла наличия ситуации, смысла накопленного человеком прошлого опыта, смысловой направленности в будущее и «смысловой вертикали», символизирующей позицию над жизнью (смысловые образования, обусловленные воздействием норм общечеловеческой нравственности, национальных, родовых традиций и т. д.)» [61: 59]. Исследование соотношения «будничного» и «высшего Я» показали частичное совпадение феноменов смысложизненных ориентации и акме как достижение человеком вершины личностных и профессиональных качеств, но не их тождественность. Их несовпадение может быть следствием неадекватности смысла жизни (что ведет к появлению «смыслов-эрзацев», в частности, алкоголизма, наркотизации). Раскрыта необходимость соединения абстрактно-теоретического и практического мышления для исследования смысла жизни, его постижения. Выявлено соотношение между характером смысложизненных ориентаций личности и индивидуальными особенностями человека (экстра-, интровертированностью, ригидностью, конфликтностью) [61]. Наряду с личностными интересами и ценностями следует формировать ценности гуманистические, общественные (наше мнение иное: личностные интересы и ценности отражают общественные, являются их уникальным персонифицированным вариантом; все многообразие индивидуальных ценностей укладывается в арсенал ценностей, существующих в культуре). Необходима учительская компетентность в деле оказания помощи воспитанникам в поиске смысла жизни. В период духовного кризиса человеку важно уметь формировать новые смыслы (для учителя, говорит Е. А. Максимова, это состояние «эмоционального выгорания» как притупление эмоциональных реакций) [223].

А. В. Суворов доказал связь смысла жизни с волей к ней, когда человеку приходится преодолевать физические недуги, социальные проблемы на уровне отчуждения, вынужденного одиночества; в этом случае творчество превращается в важнейшее средство самовыражения, самоутверждения [300: 40–57]. Необходимо различать «одиночество» и «уединение» как различные психические состояния. Первое – в основном результат трудностей в общении, второе – условие «уединенного труда души», направленного на максимальную реализацию своих потенций [65]. Отмечая сложность, неоднозначность смысловой сферы

личности, сочетающей в себе различные уровни в разные моменты жизни, В. С. Братусь говорит о *типичном для каждого человека профиле, устремлении смыслов* [54].

В. Э. Чудновский предупреждает об *опасности монолитного смысла жизни,* когда один смысл «узурпирует» остальные и личность становится «излишне податливой воздействию». Благоприятной средой для него является безраздельный контроль за сознанием человека, превращаемого в «раба идеи». Столь же опасна и *неадекватность смысла жизни*, когда, например, не совпадают профессиональные устремления личности с ее индивидуальными особенностями. *Адекватный смысл жизни обладает реалистичностью, конструктивностью* [420].

Возрастные границы, связанные с процессом формирования личностью смысложизненных ориентаций, традиционно определяются психологами в диапазоне «подростничество – старость» (И. С. Кон, Э. Эриксон и др.). Каждый период вносит свой вклад в содержание смысла жизни. А. В. Серый конкретизирует особенности связи формирования и развития смысложизненных ориентаций с возрастом человека. Так, *детству* свойственен механизм интериоризации внешних условий действительности, *подростковому периоду* – идентификация со значимыми людьми, *юношеству* – интернализация, т. е. порождение новых смысловых структур происходит на базе уже осмысленного и сознательно принятого опыта. В ходе прохождения определенной стадии возрастного и личностного развития смыслы нижнего порядка генерализуются и определяют структуру смыслов более высокого уровня. Данный процесс осуществляется посредством переживания смыслов прошлого, настоящего и будущего, выражающегося *в актуальном смысловом состоянии.* «Степень осмысленности конкретной жизненной ситуации во многом определяется включенностью ее в общий контекст осмысленности жизни. Чем шире смысловое поле личности и чем больше в нем осмысленных взаимопроницаемых регионов, тем адекватнее и менее продолжительно действие актуального смыслового состояния, вызванного переживанием конкретной жизненной ситуации. Однако определенное напряжение, выражающееся в ощущении неудовлетворенности…в контексте решения определенной жизненной задачи, абсолютно необходимо для осуществления смысловой активности» [331].

И. Н. Семенов называет развитие у ученика способностей к сознательному труду по открытию смыслов своих поступков как ситуативных, так и глобальных, жизненных, экзистенциальных <…> самой высокой задачей самовоспитания, самосовершенствования. Главная спо-

собность, необходимая для развития личности, – э*кзистенциальная рефлексия* [324].

Сравнительный анализ представленных мнений, позиций показал: формирование смысложизненных ориентаций личности изначально предполагает ее опору на базовые гуманистические ценности, сформированные ценностные ориентации. *Ценностные ориентации* – «относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов поведения и являющихся относительно независимыми от социальной ситуации» [211]. Б. С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни» [54: 104]. М. С. Яницкий провел анализ и противоположной позиции (Ф. Е. Василюк, А. В. Серый, В. Франкл): когда именно ценностные образования являются базой для формирования системы личностных смыслов, – и выдвинул предположение о том, что развитие и функционирование систем личностных смыслов и ценностных ориентаций носит взаимосвязанный и взаимодетерминирующий характер [452]. Весома в данном случае позиция Д. А. Леонтьева: личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [211: 372–377]; они «не эгоистичны»: в отличие от потребностей, ценности не ограничены данным моментом и не влекут к чему-либо изнутри, а «притягивают извне».

М. С. Яницкий разделил ценности на три группы: 1) ценности адаптации, отражающие направленность на физическую либо экономическую безопасность; 2) ценности социализации, обусловленные ориентацией на других людей; 3) ценности индивидуализации, отражающие направленность на развитие и самоактуализацию. Результаты его исследований показали: ценности адаптации доминируют у 63,92 % людей, ценности социализации – у 24,43 %, ценности индивидуализации – у 3,13 %. Доказано: высший уровень развития ценностной системы (уровень индивидуализации) определяется степенью выраженности таких внутренних психологических факторов, как осмысленность жизни, интернальность, позитивная «Я-концепция», низкая тревожность и фрустрационная напряженность, способность к ассертивному поведению и эмоциональная устойчивость [452].

В то же время закономерна динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений; в частности, по результатам исследования Н. А. Журавлевой, у старших школьников фиксируется относительно устойчивая подструктура жизненных

ценностей (своеобразное «ядро» ценностного сознания), однако после социально-экономического кризиса структура ценностных ориентаций меняется: наблюдается переход от направленности на общение и самоутверждение к направленности на экономическую и деловую активность, получение образования и сохранение здоровья, уверенности в себе [126]. Е. В. Мартыновой было выявлено существование связи между местом терминальных ценностей на ранговой лестнице (методика М. Рокича) и уровнем осмысленности жизни (тест Д. А. Леонтьева): *чем выше показатель осмысленности жизни, тем значимее социальные ценности по сравнению с прагматическими* [231]. И. В. Дубровина информирует о том, что проведенные исследования показали сформированность системы ценностей только 1/3 старшеклассников [115]. М. С. Яницкий зафиксировал еще более тревожную ситуацию: в случае отсутствия в диагностическом материале перечня ценностей и респонденту их предстоит назвать самостоятельно – терминальные ценности современными россиянами вообще не фиксируются [452].

Приведенные факты во многом связаны с тем, что «до недавнего времени проблеме смысла жизни [личности] в нашей науке уделялось явно недостаточное внимание», – замечает А. А. Деркач, – в то время как «**феномен смысла жизни субстанционален**: он является особым психическим образованием, имеющим свою специфику возникновения, свои этапы становления. Приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, он может существенно влиять на жизнь человека. ***Смысл можно рассматривать как некий «буферный механизм», не допускающий одностороннего подчинения «внешнему» и вместе с тем препятствующий превращению человека в раба собственных потребностей и влечений»*** [101: 119].

В выделяемых в психологии трех фундаментальных направлений: психодинамическом, бихевиоральном, гуманистическом вопросы поиска личностью смысла жизни, формирования смысложизненных ориентаций рассматриваются по-разному. В **психодинамическом направлении,** представленном фрейдизмом и постфрейдизмом, З. Фрейд подчеркивал, что «непроработанные» детские конфликты становятся преградой для жизненного самоосуществления [460]. В постфрейдизме отмечается склонность личности к сохранению собственной целостности, осознанию своей уникальности, способность проявлять активный социальный интерес, с раннего детства формировать индивидуальный стиль жизни (А. Адлер, К. Г. Юнг) [455]. Постфрейдистский психоанализ прояснил ***социально-психологические механизмы формирования индивидом представлений о смысле жизни как выражении особого***

рода ориентировочной потребности – потребности в смысле жизни, связанной со стремлением нравственно совершенствоваться, духовно возвышаться [409].

Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон изучали отношения человека с современным социумом, особенности влияния на него культуры. Среди выделенных Э. Эриксоном восьми стадий психосоциального развития человека особую значимость для данного исследования приобретают связанные с детско-юношеским периодом, особенно его подростковым этапом, отражающим такой психосоциальный кризис, как «эго-идентичность – ролевое смешение». Эго-идентичность – это ***осознание своих прошлого, настоящего, будущего с учетом всех имеющихся знаний о самом себе*** (какой я сын, ученик, спортсмен и т. п.). «Растущая и развивающаяся молодежь, переживающая внутреннюю революцию прежде всего пытается *укрепить свои социальные роли*». Негативные социальные условия могут привести к кризису идентичности – неспособности понимать самого себя, устанавливать доверительные отношения, неспособности любить, быть верным и ответственным [442]. К. Хорни назвала главным в развитии ребенка потребность в безопасности, где важнейший мотив – быть любимым, желанным, защищенным; если родители не удовлетворяют указанную потребность, то на фоне детско-родительского конфликта развивается базальная тревога. Чтобы справиться с чувством беспомощности, ребенок прибегает к защитным стратегиям [405].

В рамках **бихевиорального направления** А. Бандура разработал четырехступенчатую модель социального научения и воспроизведения: процесс внимания (зависит от отчетливости эмоциональной насыщенности события и характеристик наблюдателя: сенсорных возможностей, уровня активации, прошлого подкрепления и проч.); процесс сохранения (включает символическое кодирование, когнитивную организацию, символическое и моторное повторение); процессы моторного воспроизведения (физические возможности, доступность отдельных операций, контроль результатов, точность обратной связи); процессы мотивации (внешнее подкрепление, замещающее подкрепление, самоопределение) [18]. В отечественной теории деятельности – А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн – основными видами человеческой деятельности, имеющими развивающий характер, определены общение, игра, учение, труд. Представлена психологическая модель структуры деятельности: «потребности – мотивы – цели – условия – действия», в том числе и деятельности учебной: «мотивы – учебная задача – учебные действия и операции – контроль – оценка». При осознании своих мотивов человек приходит к выявлению цели как представляемого результата деятельности (это об-

разует личностный смысл жизнедеятельности) [208, 317]. П. Я. Гальперин подчеркивал: *для реализации любой деятельности человеку необходима ориентировочная основа,* т. е. построение образа поля, уточнение значения взаимосвязанных элементов этого поля с точки зрения актуально доминирующей потребности субъекта, построение плана решения стоящей проблемы, контроль реализации принятого решения, коррекция хода решения, плана, оценок [83].

Посредством нейропсихологии (А. Р. Лурия), нейролингвистического программирования – НЛП (Р. Бендлер, Р. Дилтс и др.) поведение человека изучается с точки развития речи и моделирования. А. Р. Лурия назвал методы, позволяющие объективно оценить смысловое и системное строение сознания: определение понятий, сравнение и различие, классификация, формирование искусственных понятий, осознание словесного состава языка, ассоциации [217]. В контексте НЛП осуществляется передача не истины, а модели (модели поведения и образа мышления выдающихся личностей в различных областях деятельности). Механизмы моделирования подразумевают выявление психических стратегий («нейро») путем анализа речевых паттернов («лингвистическое») и невербальных реакций человека. Из результатов подобного анализа постепенно складываются стратегии и приемы («программирование»), которые используются для передачи конкретного навыка другим людям, для его применения в другом контексте [109: 27]. Принципы НЛП: собственные представления о реальности (карте) определяют интерпретацию окружающего мира; необходимость расширения своей «карты мира», тогда появится больше возможностей для выбора; системность внешнего и внутреннего; необходимость разнообразия; гибкость и чувствительность при достижении цели. Имплицитное моделирование связано с неосознанным субъективным переживанием, эксплицитное – с осознанным; для стабильного личностного развития необходим синтез одного с другим. Процесс моделирования обусловлен простыми и сложными поведенческими, когнитивными, лингвистическими навыками. Более качественное усвоение информации обеспечивается опорой на ведущие репрезентативные системы человека: аудиальную, визуальную, кинестетическую. Продуктивной для личностного развития является техника работы с «Линией времени», благодаря которой люди, ориентированные на будущее, корректируют психологические проблемы настоящего [27]. В качестве особого вида деятельности Ф. Е. Василюк исследовал *переживание.* Оно называется особой работой по перестройке психологического мира, направленной на установление смыслового соответствия

между сознанием и бытием, общей целью, которой является повышение осмысленности жизни [65].

Гуманистическое направление, появление которого в середине прошлого века было обусловлено комплексом культурно-исторических предпосылок (трагедией второй мировой войны, отчуждением человека от общества), вывело психологию на новый этап развития – А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, И. Ялом и др. Гуманистическая психология интегрирует широкое разнообразие психологических направлений: экзистенциального, феноменологического, логотерапевтического, собственно гуманистического и др. Психологи-гуманисты открыто обозначили нравственную составляющую науки, связали гуманистические ценности с бытием, переживаниями конкретного субъекта, ценностью его индивидуальных представлений о мире и важностью его пребывания в нем. Особое внимание в данном направлении обращается на стремление человека к свободе, его способность к ответственному, сознательному, самостоятельному выбору, самопознанию, личную ответственность за принимаемые решения, толерантность, сострадание, пониманию юмора, готовность к поиску уникального личностного смысла существования при одновременном стремлении к преодолению вынужденной изоляции в социуме; принятие конечности своего бытия [232; 309; 438; 392]. А. Маслоу раскрыл врожденную способность человека к *самоактуализации* – полному развитию своего личностного потенциала, к удовлетворению иерархически выстроенных потребностей: физических, в безопасности, в уважении, любви, познавательных, эстетических, в самоактуализации [232]. К. Роджерс указал: личность – это внутренний мир человеческого «Я» как результат самоактуализации, а структура личности – это индивидуальное ***соотношение «реального Я» и «идеального Я»***. Если они совпадают или близки, то личность гармонична, целостна, живет в согласии с собой и миром. При адекватной *самооценке* наблюдается открытость человека навстречу опыту, умение жить в настоящем, осознавать и ценить каждый момент своей жизни. С*аморазвитие* личности – это соответствие самосознания и самооценки человеком самого себя оценочным суждениям о нем других людей: если оценки и самооценки совпадают, идет благоприятное развитие личности; не совпадают – человек не оценивает свои стремления или игнорирует оценки окружающих, принимая себя как «плохого». В связи с этим важно обращаться к понятию *«эмпатия»,* которое дает возможность «увидеть феноменологическое поле другого», т. е. принять его безусловно, безоценочно со всем многообразием противоречий [309]. На основе суммирования приведенных положений Г. Л. Лэндрет уточняет *особенно-*

сти личности ребенка: он ведет себя как организованное целое; заинтересован в построении позитивной Я-концепции; подчиняет рациональное начало чувствам; не признает поведения, противоречащего собственной внутренней сущности; отвечает на угрозу ожесточением собственного поведения; движется от ценностей, разрушающих его «Я», к ценностям созидающим; вырабатывает систему ценностей и осознанно относится к собственному «Я» [219: 62].

Приостановка развития отечественной психологии в 30-х годах прошлого века по политическим причинам не позволила ей реализовать свой гуманистический потенциал во всей масштабности. В то же время Л. С. Выготский посредством культурно-исторической концепции разработал новую неклассическую психологию, представившую возможность моделировать психические процессы. В частности, в детской психологии были выявлены закономерности, влияющие на ***развитие у ученика способностей к целеполаганию:*** 1) взаимосвязь умственного развития детей с их обучением; 2) существование двух уровней умственного развития, где *зона ближайшего развития* – это расстояние между уровнем его *актуального развития,* определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем *возможного развития* ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с его сотоварищам [76].

Идея синтеза онтологии, философской антропологии, гносеологии, актуализация вопросов экзистенциально-гуманистического характера в процессе развития, воспитания человека была заявлена еще в 50-е годы прошлого века С. Л. Рубинштейном в работе «Человек и мир». В ней подчеркнута неразрывная целостность «мира как бытия, преобразованного человеком и вбирающего в себя человека и всю совокупность отношений, с ним связанных» [318: 382]. Ученый доказывал, что жизненный путь человека – это целостное, непрерывное явление, наполненное «событиями» – поворотными этапами; человека характеризуют практические, действенные, этические отношения, где реализуются ценности и смыслы жизни; личность – субъект собственной жизни, способный к ответственности, нравственному выбору, свободе не «от», а «для»; размышления о смерти помогают человеку формировать серьезное и ответственное отношение к жизни; существование и сущность человека не должны разрываться [315].

Для нас является принципиальным мнение С. Л. Рубинштейна о том, что: а) психические свойства личности в ее поведении, в действиях и поступках не только проявляются, но и формируются; б) психический облик личности во всем многообразии ее свойств определяется

реальным бытием, образом жизни и формируется в конкретной деятельности; в) при изучении личности необходимо рассматривать ее направленность, установки, тенденции, потребности, интересы, способности и характер [317: 516–517]. На основе семантического подхода Н. В. Шевандрин выделяет устойчивый комплекс сфер личности, незначительно модифицированный нами в логике разрабатываемого направления: 1. Потребностно-мотивационная сфера. 2. Эмоционально-волевая сфера. 3. Интеллектуально-познавательная сфера. 4. Коммуникативно-социальная сфера (сфера отношений). 5. Действенно-практическая сфера. 6. Морально-нравственная сфера. 7. Экзистенциально-бытийная сфера [428]. Если экзистенциально-бытийную сферу личности ученика определить в качестве системообразующей личностного конструкта в силу ее синтетичности и интегративности, то (при комплексе необходимых и достаточных психолого-педагогических условий) личность получит неисчерпаемые возможности для эффективного самовоспитания и саморазвития, ибо это будет забота о себе, о своем будущем, соотнесенная с учетом благополучия окружающих (микро-, мезо-, макросоциума).

Р. Ассаджиоли предложил *синтетический подход* к решению проблем личности благодаря психосинтетической концепции. Психосинтез помогает человеку организовать работу над собой посредством механизмов самоидентификации и деидентификации (отождествления и разотождествления), что позволяет «интегрироваться вокруг своего личного Я, осуществляя затем синтез личного Я и высшего Я». Данная деятельность возможна благодаря интеграции диагностического инструментария, методов и техник различных научных школ. Для формирования смысложизненных ориентаций личности особую важность в психосинтезе обретают исследование бессознательного, релаксации, развития воли и воображения, формирование навыков планирования, идеальной модели поведения, жизни и проч. [13].

К. А. Абульханова-Славская выделяет в смысле жизни три аспекта: целевой (определяет стратегию и тактику жизни), эмоциональный (отражает удовлетворенность человека своей жизнью), волевой (это движущая сила активности личности, обеспечивающая ее готовность к достижению жизненных целей) [3: 44]. Связывая их с жизненными ценностями, человек определяет собственную *жизненную позицию*, выстраивает собственный жизненный путь, «индивидуальную историю» как аналог процесса истории [3].

Личность такого порядка обладает яркой индивидуальностью, тяготеет к универсальности. *Человек – универсум* есть полнота человеческой реальности; это эквивалент актуальной и потенциальной бесконечно-

сти, в ней человек тождественен человеческому роду; универсум – высшая степень духовного развития человека, осознающего свое бытие и место в мире [8; 341].

В. Н. Мясищев, указав на целостность личности как «динамическое равновесие», ***«процессуальное триединство» сознания, чувства и воли,*** справедливо настаивал на том, что *движущей силой развития личности являются отношения*. **Отношение** – «потенциал, определяющий степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности», – ***в «нормальных условиях» развития человека позволяет ему на определенном этапе снять возникшее противоречие между объективным и субъективным началами, разрешить внутренний конфликт***. Особое внимание в изучении вопроса формирования смысложизненных ориентаций следует обратить на замечания ученого относительно того, что в процессе воспитания личности стираются границы между педагогикой, психологией, психотерапией, в любой ситуации целесообразного воздействия на личность очевидно педагогическое влияние [248: 50–55].

Для В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева принципиальным является уточнение понятия *«субъективность»* в качестве базовой категории психологии личности; это непосредственное самобытие человека, его отношение ко всему внешнему, представленное как *чувство*, переживание, что не умаляет его социальной значимости. Условной элементарной единицей чувств являются эмоции [340; 341]. «Об *эмоциях* как особом классе психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами и отражающих в форме непосредственно-чувственных переживаний значимость действующих на субъекта явлений и ситуаций», говорил Б. Г. Ананьев [8].

Эмоции выполняют комплекс важнейших функций: оценки, побуждения, синтеза, активации, регуляции, экспрессии, смыслообразования. К. Изард выделил 10 фундаментальных эмоций; три положительные: интерес-возбуждение, радость, удивление; семь – отрицательные (что не говорит о необходимости их игнорирования в жизни): горе-страдание, гнев-ярость, отвращение-омерзение, презрение-пренебрежение, страх-ужас, стыд-застенчивость, вина-раскаяние [142]. В. М. Бехтерев подчеркивал незаменимость для развития психически здорового ребенка радости как «бодрящей» эмоции. Способность человека испытывать радость от самой жизни во многом отражается в понимании юмора, шутки, готовности искренне смеяться, улыбаться [29].

В классической психологии выделяются нравственные, интеллектуальные, эстетические чувства, где нравственные чувства выражают от-

ношение человека к себе, семье, окружающим, Родине (поэтому бессмысленно говорить об организации патриотического воспитания в школе как системе мероприятий без специальной работы по развитию у учащихся положительных эмоций, чувств, в том числе и чувства любви к Отечеству). «Высшей формой нравственных чувств является *любовь к добру*». В свою очередь, «интеллектуальные (познавательные) чувства порождаются познавательными отношениями человека к миру», формируют «обобщенное чувство любви к истине». В основе эстетических чувств лежит любовь к красоте, «способности руководствоваться при восприятии явлений окружающей действительности понятиями прекрасного» [340: 273–274]. *Чувство любви* – целостное и самостоятельное явление, высший уровень антиэгоистического и альтруистического состояния человека, которым отличается имманентное эмоционально-возвышенное самосозидание; первые признаки любви – восхищение, благоговение, милосердие. Наряду с самоотдачей любовь устремляет человека к ожиданию ответной реакции – заслужить любовь к себе [407: 344]. *Элементы любви: забота, ответственность, уважение, знание, давание (отдача)*. «Давание побуждает другого человека тоже стать дающим, и они оба увеличивают радость, которую внесли в жизнь. В дарении себя и есть та сила, которая рождает любовь» [395: 40]. В различных системах отношений любовь проявляет себя по-особому; например, Э. Фромм выделяет следующие ее виды: братскую, материнскую, эротическую, любовь к себе, любовь к Богу [395]. Важное место в системе положительных интимных отношений людей занимает также *дружба*, основанная на взаимной привязанности, доверительности, общности интересов, преданности людей друг другу, искренности, бескорыстии [299: 111]. Особое эмоционально-нравственное состояние личности – *духовность*, ориентирующая человека на абсолютные ценности – Истину, Красоту, Добро – и реализующаяся в предметно-целесообразной деятельности и общении (П. И. Зинченко, Е. Б. Моргунов) [138: 273].

Посредством конкретизации собственного осмысленного отношения к определенным субъектам, явлениям у человека формируется чувство ответственности, когда человек ищет причины своих поступков и их последствий прежде всего в самом себе, а не во внешних обстоятельствах (что не избавляет окружающих от учета этих моментов) – К. Муздыбаев [245: 5]. *Ответственность* условно можно разделить на социальную (формальную) и моральную. С поступлением в школу у ребенка возникает потребность в новых или более совершенных качествах личности, связанных с социальной ответственностью: дисциплинированностью, сознательностью, организованностью (в этом случае

ученик больше реализует свою объектную сущность). *Моральная ответственность* основывается на свободе выбора субъекта, самостоятельно и добровольно выполняющего свой долг перед обществом. Важнейшими условиями формирования у учащихся ответственности являются *достижение успеха*, вера в свои силы, личный пример родителей и педагогов, контроль со стороны взрослых (по мере взросления детей он сменяется самоконтролем) [250].

В системе отношений личности современного общества актуализируется *феномен толерантности* (лат. *tolerantia*– терпение) – наличия потребности во взаимодействии с другим, понимании другого при изначально позитивном эмоциональном отношении к нему, а также способности проявлять чувство терпимости и уважительного отношения к чужому образу жизни, обычаям, верованиям, мнениям, не совпадающим с собственным (И. Б. Гриншпун). Толерантная личность способна выйти за пределы собственных ценностных установок, готова к их изменению, но она не аутодеструктивна, ибо сохраняет основные экзистенциальные ценности, склонна к самоактуализации и аутотолерантности (В. С. Мухина, Г. С. Солдатова).

Благодаря теориям группового поведения было доказано принципиальное *значение группы* в развитии личности. В частности, Я. Л. Морено разработал социометрическую концепцию, где универсальными понятиями стали спонтанность и креативность. Ведущими условиями для развития в человеке данных качеств являются ролевые игры, психодрама, социодрама (где переживается групповой катарсис), ролевой тест, групповая терапия. Я. Л. Морено доказывал: свое «Я» человек реализует через роли, в которых оно действует. В них он вступает в отношения с другими людьми и миром, самоактуализируется и меняет мир. С. Славсон представил типы групповой терапии для детей, подростков. Э. Берн разработал концепцию оперативной психологической помощи посредством групповой работы, центрируемой на идее трансактного анализа, когда личность укрепляет в себе единство эмоционального, контролирующего, рационального (Ребенка, Родителя, Взрослого) [28].

Тренинговая группа, создавая условия интенсивного переживания тех или иных событий и воспроизводя в сжатые сроки опыт реальной жизни, представляет собой достаточно адекватную модель личностного и профессионального развития. Как отмечает К. Рудестам, «группа оказывается микрокосмосом или обществом в миниатюре, отражающим в себе весь внешний мир и придающим реалистичность искусственно создаваемым отношениям» [319: 15]. Моделирование в группо-

вом психологическом тренинге ситуаций, связанных с практической деятельностью, оказывает влияние на соотнесение индивидом своих принципов и установок с ценностями, значимыми для его развития.

Благодаря развитию практической психологии со второй половины XX в. в повседневную жизнь граждан Западной Европы, США (россиян – с конца 80-х годов) активно вошли индивидуальное и групповое психологическое консультирование, тренинговая практика. Если выше мы подчеркнули социально-групповое значение тренинга для формирования смысложизненных ориентаций личности, то теперь рассмотрим его педагогические возможности. Тренинг (англ. *train, training*) обозначает «обучение», «воспитание», «тренировка». В его основе лежит идея эффективных изменений в установках и поведении людей в групповом контексте с целью преодоления собственной аутентичности. В настоящее время в отечественной науке научное определение тренинга многопланово. Для нас принципиальными стало отношение к тренингу как методу и форме влияния на человека. С. И. Макшанов называет ***тренинг*** *многофункциональным методом* преднамеренных изменений психологических феноменов человека с целью гармонизации личностного и профессионального бытия [224]. В. Э. Пахальян говорит о тренинге как *особой форме обучения*, присвоения новых навыков, открытия человеком в себе новых психологических возможностей. Особенность тренинговой группы заключается в том, что *обучающийся занимает в ней активную позицию*, а усвоение навыков происходит в процессе проживания, личного опыта поведения, чувствования, деяния [275: 13–14].

Для учащихся школьного возраста разработаны тренинги формирования положительной системы ценностей, полоролевой идентификации, жизненного замысла – В. И. Гарбузов [84], «Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте», основой которых является метод беседы, сопряженный с традиционной структурой тренинга (ритуалы, рефлексивный компонент и др.) – А. Д. Андреева, Т. В. Вохмянина, И. В. Дубровина [115]. М. В. Попова обращает внимание на целесообразность введения в педагогическую практику методов обучения, основанных на практико-ориентированных технологиях личностного роста; ими являются: 1) активные групповые методы социального тренинга: а) дискуссионные (обсуждение конфликтов, анализ ситуации морального выбора); б) игровые (поведенческое научение, интонационно-речевой, видеотренинг, творческие игры); в) сензитивный тренинг (тренировка самопонимания, межличностной чувствительности и эмпатии); 2) метод творческого самовыражения (через литературное, научное, художественное и другие

виды творчества); 3) методы психической саморегуляции и тренировки психических функций (аутогенная тренировка, психофизическая гимнастика, приемы эмоциональной разгрузки); 4) метод экспрессий (методы чтения вслух, интроспективного анализа, развития творческого самочувствия, рефлексивный тренинг) [292]. Д. Аллан продемонстрировал, как литературное, художественное творчество ученика может стать одновременно коррекционным, развивающим методом для психолога, учителя, самого школьника [6]. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева и др. предлагают тренинговые программы по сказкотерапии, в которых заложен потенциал восстановления естественной динамики онтогенеза: постепенный переход от ощущений к высшим психическим функциям, от невербальных форм взаимодействия к вербальным; поддержка гармоничного равновесия; раскрытие внутреннего «Я» [135]. М. А. Толстикова и др. называют сказку «сгустком человеческой мудрости, опыта, результатом работы сознания и подсознания» [362: 29]. Сказки и метафоры расширяют поведенческий репертуар участников тренингов, способствуют избавлению от страхов, укреплению веры в гуманистические идеалы. Д. Бретт, М. Ф. Вилгсуфт и др. разработали метод «терапевтической метафоры», благодаря которому ученик в процессе тренинга учится взвешивать проблемную для него ситуацию и самостоятельно принимать решения, так как увлекательная история-метафора созвучна их личному опыту. И. В. Дубровина, опираясь на результаты исследований М. Мольца, Д. Рейнцотера, предлагает программу развития временной перспективы у старшеклассников. В частности, говорится о необходимости научить школьников формулировать свои цели, осознавать реальность их достижения, прогнозировать результаты, проецировать в будущее последствия сегодняшних целей, позаботиться о благополучии других в период движения к цели, осознать ее пользу для себя и для других [116: 391–398].

Г. А. Абрамова, Х. Дж. Джинотт, Г. Л. Лэндрет, А. С. Прутченков, К. Роджерс, В. Холл, Э. Г. Эйдемиллер и др. [1; 102; 219; 297; 437] направляют профессиональное сознание специалистов на интеграцию методов, техник разных психологических направлений. Широкое распространение в повседневной жизни граждан получают игро-, песко-, музыко-, библио-, сказко-, цвето-, кино-, смехо-, зоо- и другие виды терапии – Д. Аллан, М. В. Киселева, М. Кляйн, А. И. Копытин, М. Логенфельд, Н. Т. Оганесян, А. Протманн, Л. Штейнхард, С. В. Шушарджан и др. [6; 187; 266; 461].

Приоритетной малой социальной группой, в которой формируется, реализуется субъектность человека, проявляется его субъективность,

является ***семья***. Этот институт социализации И. А. Ильин назвал «первичным лоном человеческой культуры», «островом духовной жизни», «школой душевного здоровья, уравновешенного характера, творческой предприимчивости» [406: 80].

А. Н. Елизаровым указывается на то, что в современном обществе, когда ослабевают хозяйственно-бытовая, экономическая функции семьи, *людей объединяют* именно *ценностные ориентации:* они сохраняют перспективу развития семьи, определяют цели рождения, воспитания детей, принятие ответственности за их личностное развитие [123]. *Гармоничная семья* имеет устойчивые контакты с миром, она психологически здорова, счастлива; ее важнейший показатель – психологически здоровые дети, отличающиеся адекватным поведением, – Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков [437]. Однако, как видно из современных законодательных источников, научных исследований, родительство, супружество в качестве личностной компетентности практически не рассматриваются в образовательном процессе школьников и студентов (за исключением обучающихся на факультетах психолого-педагогической направленности) [330].

Столь же важными для формирования смысложизненных ориентаций человека являются ***образовательные организации, учреждения образования как социальные институты***, как модели общества, где сущность ученика реализуется в контексте субъект-объектных, субъект-субъектных отношений со взрослыми-педагогами и ровесниками, взаимодействующих с учебной информацией, – Е. Д. Божович, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Е. Н. Ильин, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др. [43; 83; 56; 145; 441; 447], а также ***профессиональное самоопределение*** (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников и др.) [164; 298].

Ю. В. Александрова выдвинула предположение о существовании трех вариантов представленности феномена смысла жизни: 1) смысл жизни в основном осознается; объективный смысл реально соответствует субъективному; 2) объективный смысл жизни вытесняется из области осознаваемого и субъективно не заменяется другим смыслом, в результате чего и образуется «экзистенциальный вакуум»: для «нахождения» смысла жизни человеку необходимо разрешить внутренний конфликт, вытесняющий объективный смысл; 3) объективный смысл жизни вытесняется из области осознаваемого и подменяется другим, субъективным, в результате чего объективный смысл не совпадает с субъективным. Этот феномен обозначен как «раскол» смысла жизни; он связан с нарушениями личностью нравственных норм и преодолевается развитием и углублением способностей к рефлексии, нравст-

венными переживаниями, организацией полноценного личностного общения [5].

Значительная часть жителей нашей страны в настоящее время переживает экзистенциальный вакуум, раскол смысла жизни. Например, *индекс психологического состояния российского общества* с учетом количества убийств и самоубийств, социального сиротства, неблагополучия семьи, количества людей с заболеванием нервной системы оказался самым низким в сравнении со странами Западной Европы. Помимо того отмечается иррационализация массового сознания россиян на фоне распространения паранауки [2], что имплицитно сопрягается с деформацией гуманистических смысложизненных ориентаций личности.

Отношение к личности ребенка в гуманистической педагогике. Личность – понятие междисциплинарное, представленное в научной литературе множеством трактовок.

В философии личность понимается как «динамическая, относительно устойчивая, целостная система интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности. Личность представляет собой диалектическое единство общего (социально-типического), особенного (национального и т. д.) и отдельного (индивидуального), характеризуется осознанием мотивов своего поведения, наличием сознания и воли, направленностью на самореализацию, раскрытие индивидуальных способностей <…>. Определяющее воздействие социальных и природных факторов на формирование и развитие личности происходит через ее субъективность. Внутреннее содержание личности – это не результат внедрения в ее сознание многообразных внешних воздействий, а итог внутренней работы самой личности» [388: 223]. В Педагогическом энциклопедическом словаре дефиниция «личность» рассматривается аналогично, это «участник историко-эволюционного процесса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого он преобразует природу, общество и самого себя» [280: 134], что стимулирует развитие личностно ориентированного подхода (В. Н. Пустовойтов), включающего в себя, в первую очередь, создание некоторой системы педагогических условий, способствующих становлению личности. В отечественной педагогике личность понимается с учетом образовательного процесса (воспитания и обучения). Общество издревле высоко ценило роль обучения, образования для конкретного человека, еще древнегреческий философ Аристотель говорил, что для человека необразованного любой встречный – судья и хозяин, а образованный человек – хозяин и судья себе и другим. «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности», – подчеркивал В. А. Сухомлинский [354].

Современная отечественная педагогика ориентируется на гуманистический подход к личности, определяя человека как субъекта, способного понимать себя, окружающих людей; строить жизнь, достойную человека [431]. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2011), Закон «Об образовании» (2012) ставят акцент на важности таких личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»): это человек, любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества; умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике; социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом; уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов; осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды; ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Очевидна экзистенциально-антропологическая сущность трактовки понятия «личность» современной отечественной педагогикой, ибо выявляется не столько атрибутивный, изначально заданный подход к человеку, сколько сущностный, рассматривающий конкретное самоосуществление человека в культурном творчестве.

Ведущие специалисты отечественной педагогики конца XX – начала XXI в.: Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, А. В. Мудрик, П. И. Пидкасистый, М. М. Плоткин, Г. К. Селевко, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, А. Д. Солдатенков, А. Н. Тубельский, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург и др., направляя педагогическое сознание на актуализацию положений оптимистического варианта экзистенциализма в контексте положений антропологической философии, раскрывают в личности ученика готовность к самовыражению, самопознанию, самоопределению, социальной адаптации, интеграции при сохранении автономности, творческой самореализации, счастью.

Е. В. Бондаревская указывает: личность ученика – это человек, включенный в воспитательный процесс, который активно участвует в кон-

струировании содержания воспитания, нужного ему для самостроительства собственной судьбы. Личность можно представить как триединство субъективного, исторического и культурного. Как субъект жизни, человек характеризуется развитием субъективных (индивидуальных) свойств: жизнетворчеством, самостоятельностью, адаптивностью; как субъект истории – проявлением социальности и социальных качеств: гражданственности, свободы, ответственности; как субъект культуры – отличается нравственной воспитанностью, творчеством, способностью к диалогу, духовностью [48: 18]. «Духовность – исконно русское понятие, в нем запечатлен феномен национального характера, сущность которого всегда выражали нравственные искания истинных ценностей и смыслов жизни» [48: 21]. П. Я. Гальперин уже в начале 70-х годов доказывал, что «духовный акт есть не что иное, как перенесенное в идеальный план действие», для которого необходимо обеспечить оптимальные условия [83: 103].

Б. С. Гершунский рассматривает личность школьника в связи с вопросами менталитета и ментальности. Менталитет – явление интегральное, синтезирующее категорию веры (веры человека в истинный смысл своей жизни и надежду на продолжение собственного «Я»); знания – необходимого для полноценной самореализации в трудовой общественной жизни; воли – необходимой для осуществления своего стремления к полноценной жизненной самореализации на всех этапах жизни). В менталитете выделяется категория более узкого значения – «ментальность» как уровень общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания. Хотя «ментальность отнюдь не идентична идеологии», идеология «пронизывает все культурно-просветительские, воспитательно-образовательные и агитационно-пропагандистские институции общества, его духовную сферу, формирует мироощущение и мировоззрение». При ментальности, не соответствующей критериально аргументированному и исторически понимаемому общественному прогрессу, возможны и даже необходимы не только ее формирование, но и коррекция, преобразование (не насильственным путем, а средствами культуры и образования) [87: 116].

Д. А. Белухин вводит в педагогику понятие «нравственная личность» – это человек, который приобретает и развивает нравственные привычки, ведущие к формированию нравственных качеств. «В процесс становления морального облика человека органично вплетаются эстетика (нравственный поступок всегда красив), интеллектуальная деятельность (понимание разумом сущности поступка), эмоции (пере-

живания) и др. » [25: 113-114]. осн Схематично «хороший поступок» можно представить как последовательность актов: «положительные эмоции – интерес – воля – действие – оценка» [25: 116–119].

В. В. Сериков говорит о феномене «быть личностью» в связи с функциями индивидуального опыта человека, его способности к исповеди в образовательном процессе; личность – особая форма «социального бытия человека, его ориентировки в социуме», но «личность в образовании пока выполняет роль средства; субъектность, смыслотворчество, критичность еще не рассматриваются как самоценность» [329: 25].

Учитывая специфику представленных педагогических подходов к воспитанию личности в современном образовательном процессе, на наш взгляд, важно: 1) трактовать личность современного ученика не индифферентно, не в поле абстрактного, идеализированного образа, но с учетом ее ценностных ориентаций, мировоззренческой позиции, реального гуманистического потенциала, жизненных условий и планов, проблем, социокультурных условий; 2) максимально конкретизировать концептуальную позицию деятельности педагогического коллектива (в какой педагогической парадигме коллектив функционирует, какую воспитательную систему реализует).

В контексте смысложизненноориентационного направления, учитывающего обострение противоречий в интерпретации сущности гуманизма, рост числа антигуманных поступков в обществе, деструктивные, агрессивные, аутоагрессивные тенденции в поведении молодежи, выделяется понятие «гуманно ориентированная личность» – это человек, выстраивающий собственные отношения к себе, с собой, обществом, природой с ориентацией на базовые абсолютные и эмпирические гуманистические ценности демократического общества, активно познающий, облагораживающий мир и продуктивно реализующий себя в нем на основе самовоспитания, самообучения, саморазвития, чему в значительной мере содействует образовательный процесс.

Гуманно ориентированная личность – это психологически здоровая личность, т. е. она заботится о своем питании, физической активности, гигиене (о физическом здоровье); она гармонична, оптимистична, уверенна, самокритична; осознает систему отношений к себе и к миру, ставит адекватные жизненные цели и стремится их достичь (психическое здоровье); доброжелательна и толерантна; коммуникабельна; готова к личностному и профессиональному самоопределению; ее установки, стратегии ориентированы на социально-культурные ситуации (социальное здоровье); нравственна, трудолюбива; ее жизнь осмысленна, наполнена любовью, творчеством, верой в гуманистические

ценности и идеалы (духовно-нравственное здоровье, которое, в зависимости от мировоззрения человека, может быть религиозным или научным в силу его потребностей, убеждений); это педагогически здоровая личность, т. е. она адекватно реагирует на процессы воспитания, обучения и готова к самовоспитанию, самообучению (с учетом возрастных особенностей).

Личность – явление развивающееся. ***Развитие*** – поступательное движение, эволюция, переход от одного состояния к др. Развитие представляет собой качественные и количественные изменения – появление новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Развитие противопоставляется «творению», «взрыву», появлению из ничего, а также спонтанному формированию из хаоса и «катастрофизму», предполагающему внезапное, одномоментное замещение имевшихся объектов совершенно новыми. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что развитие – это результат воспитания и обучения [316: 183–192].

Б. Т. Лихачев говорит о необходимости правильно понять и оценить основные движущие силы интенсивного гармоничного развития внутренних задатков детей. В его основе лежит противоречие между стремлением ребенка к жизненному самоутверждению и недостаточностью нужных для этого средств, возможностей, сил, опыта. Но жизненная сила, стремление к активности заложены в ребенке природой изначально. Поэтому движущими силами его спонтанного развития являются разнообразные потребности, крепнущие на этой основе интересы, способности. Эти внутренние стимулы педагогу важно постоянно иметь в виду в организованном педагогическом процессе. Одновременно надо развивать, вводить в действие и превращать внешние, выработанные обществом стимулы, такие, как долг, честь, честность, стремление к добру, самолюбие, ответственность, трудолюбие, дисциплина во внутренние движущие силы, направлять с их помощью потребности и интересы детей. Чтобы обеспечить ребенку возможность реализации внутренних и внешних стимулов, его надо вооружить способами деятельности, универсальными социальными механизмами проявления и реализации своих сущностных сил, элементарными основами их всестороннего и гармоничного развития [213].

Отечественные психологи В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов сформулировали свод принципов, характеризующих процессы развития в детстве и отрочестве. Знание этих принципов, их понимание необходимо для организации конструктивного взаимодействия с детьми, построения содержательной работы педагога:

1. Творческий характер развития. Главное в развитии – порождение опыта.

2. Ведущая роль социокультурного контекста развития.

3. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания.

4. Ведущая деятельность, законы ее смены как основа периодизации детского развития.

5. Зона ближайшего развития как метод диагностики способностей и возможного направления в развитии ребенка.

6. Амплификация детского развития как условие разностороннего воспитания ребенка.

7. Непреходящая ценность каждого этапа развития.

8. Принцип единства аффекта и интеллекта или принцип активного деятеля. Обучение и воспитание должно ориентироваться не только на интеллект, но и на развитие эмоционально-волевой сферы личности.

9. Опосредующая роль знаково-символических структур в образовании смысловых связей между предметами и действиями. Символизация должна стать принципом развития ребенка.

10. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения.

11. Гетерохронность развития и формирования психических действий. Этот принцип важно учитывать при разработке норм развития и диагностики его уровня [138].

В образовательном процессе необходимо учитывать ведущие факторы развития личности как постоянно действующие обстоятельства, причины, вызывающие устойчивые изменения того или иного признака. Развитие человека определяется внутренними и внешними факторами, к внутренним факторам относится наследственность; к внешним факторам – воспитание, обучение и среда. Отдельно выделяется такой фактор развития, как активность самого ребенка.

Учитываются ли в современной российской системе образования перечисленные факторы в их устойчивой совокупности? – Частично. Например, биологические особенности человека, во многом обусловливающие его предрасположенность к определенным действиям и поступкам, важны в ситуации выбора для ребенка профильного класса, дополнительных занятий, специализированной школы, вуза, что семье важно обсуждать совместно со специалистами – психологом, учителями, преподавателями. Для адекватного осмысления данной проблемы и принятия оптимальных решений родителям необходимо повышать психолого-педагогическую компетентность, что, например, массово реализуется посредством просвещения в современных детских садах. Однако, подписывая договор о сотрудничестве с образовательной организацией, родители вправе отказаться от психолого-педагогического

сопровождения. Подобные отказы часто провоцируют глубокие личностные проблемы ребенка в процессе его дальнейшего развития (примерами могут служить трагичные истории убийств или избиений учителей, учеников школьниками – истории в Отрадном (Москва), Ивантеевке (Подмосковье), Перми и др.

Столь же значима роль биологической наследственности детей, обусловливающей их темперамент, предрасположенность к определенным действиям и поступкам, в ситуациях комплектации групп: в детском саду, школе, колледже, вузе и проч. Однако это абсолютно не учитывается в современной педагогической практике, что нередко становится серьезным дестабилизирующим фактором (например, группа детского сада или школьный класс со значительным преобладанием детей с холеричным темпераментом на практике становится дестабилизирующим фактором).

Так же и при выборе профессии: унаследованные задатки, на основе которых формируются общие и специальные возможности выпускника школы, не всегда могут соответствовать требованиям, которые предъявляет выбранная специальность. Однако, как показал пилотажный мониторинг, проводимый нами на базе ряда образовательных организаций высшего образования г. Москвы в течение 2010–2017 гг. (выборка составила 800 чел.), только 20 % учеников школ различных регионов страны были в свое время включены в системную профориентационную работу. В связи с этим уже на первом курсе часть студентов осознает полное или частичное несоответствие требованиям предстоящей в будущем деятельности. В данном случае ведомственные образовательные организации высшего образования имеют значительные преимущества, ибо в них проводится специальный профессиональный отбор абитуриентов.

Актуальные в*нешние факторы развития личности* – воспитание, обучение и среда – будут рассмотрены в главе III.

Формирование личности (придание формы чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип) – это: 1) становление человека в обществе, приобретение им совокупности устойчивых свойств и качеств с учетом физических, психологических, социальных особенностей, когда на основе задатков развиваются потребности, интересы, способности, складывается характер; это процесс и результаты самовоспитания, самообучения, саморазвития, социализации, воспитания и саморазвития; 2) влияние социальных факторов на человека, в том числе образовательной системы, в частности, деятельности педагога,

педагогического, ученического коллективов и проч.; результат воспитания, обучения, социализации, инкультурации [338; 372].

Социализация личности ребенка. Педагогика, изучающая образовательный процесс (как воспитание и обучение), напрямую связана с социализацией детей. А. В. Мудрик определил социализацию как *процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром* [244].

В. А. Сластенин, Е. А. Шиянов говорят о социализации как более масштабном явлении по сравнению с воспитанием, учитывающем направленное и стихийное воздействие социума на ребенка, а о воспитании – как специально организованном воздействии в определенных условиях, с определенной целью [338].

И. С. Кон в социализации выделяет стихийный и организованный (воспитание) компоненты, а также активную позицию человека [179].

Рассматривая детство и как особую субкультуру общества, и как элемент человеческой культуры в целом, И. С. Кон трактует социализацию детей как «способ существования и трансмиссии культуры».

В этом сложном процессе он выделяет:

1) несколько относительно самостоятельных аспектов, а именно:

– субъектный (от кого и кому осуществляется трансмиссия культуры);

– объектный (что именно – знания, навыки, ценности, установки – передается);

– процессуальный (пути, способы передачи);

– институциональный (посредством каких специализированных социальных институтов осуществляется трансмиссия);

2) несколько исторических этапов, а именно:

– этап развития культуры, на котором социализация детей осуществляется совместными усилиями всей общины, и «подготовка к жизни» не отделена от практического участия в ней;

– этап развития культуры, на котором важнейшим институтом социализации становится большая семья;

– этап урбанизации и индустриализации, на котором неуклонно возрастает значение общественно-государственных институтов социализации.

В то время как психологическая норма вхождения личности в актуальную социальную ситуацию ориентирована на адаптацию, индивидуализацию, интеграцию (А. В. Петровский) [283], *индивидуализация в обществе риска* специфична, это: 1) либерализация, или освобождение от традиционных ограничений; 2) разочарование, наступающее в результате потери традиционного общества; 3) реинтеграция, основывающаяся на новых типах обязательств. В процессе индивидуализации

задействованными оказываются как объективные (жизненные ситуации), так и субъективные (сознание, идентичность, персонализация) аспекты: проблема социальной интеграции, деформация идентичности, неопределенность жизненного пути [421: 249]. В связи с этим в воспитании подрастающего поколения необходимо его продвижение по пути *укрепления социальной зрелости*. Э. Дюркгейм понимал ее как терпимость людей друг к другу, указывая: главной формой социального взаимодействия является *договор*; в гражданском обществе жизнь регламентирует коллективное сознание («голос общественной совести») [122]. О. Н. Опрятная обозначила тринитарную позицию как актуальную для интерпретации социальных процессов. Тринитарная методология познания базируется на единстве рационального, эмоционального и интуиционального типов мышления [269].

Факторы социализации – одно из необходимых действующих условий процесса социализации; их А. В. Мудрик объединяет в четыре группы. Их содержание в начале XXI в. приобретает особую значимость, ибо в контексте навязываемой миру идеи глобализма обозначенные страты деформируются, приобретают диффузность, что часто ведет личность к культурному шоку – А. Ю. Питерова, К. Фурнем и др. (скорби по утраченным связям, пессимизму, чувству вины, расхождению ценностей, дефициту социальных навыков и проч.) [285]. Первая – *мегафакторы* (мега – очень большой, всеобщий) – космос, планета, мир, которые в той или иной мере прямо, а в основном через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли. Проблематика: экология (загрязнение окружающей среды), экономика (увеличение разрыва в уровне развития стран и континентов), демография (неконтролируемый рост населения в одних странах и уменьшение его численности в других), военно-политические конфликты (рост числа региональных конфликтов, распространение ядерного оружия, политическая нестабильность). Вторая – *макрофакторы* (макро – большой) – страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах (это влияние имеет как прямой характер, так и опосредствованный двумя другими группами факторов). Третья – *мезофакторы* (мезо – средний, промежуточный), условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и виду поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к тем или иным субкультурам, по принадлежности к группам СМК. Мезофакторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредствованно через четвертую группу – *микрофакторы. семья, соседство, микросоциум, группы сверстников, ин-*

ституты воспитания, религиозные и общественные организации. [244]. Микрофакторы влияют на развитие человека через ***агентов социализации,*** т. е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам американский исследователь Т. Барри и его сотрудники выделили несколько типов агентов социализации. Функционально, по *характеру их влияния* – это опекуны, т. е. лица, осуществляющие уход за ребенком; авторитеты; дисциплинаторы и учителя-наставники. Эти функции могут совмещаться в одном лице, а могут и расходиться. По *семейной принадлежности* – это родители, другие члены семьи, родственники, а также неродственники (соседи, товарищи по играм, учителя). *По своему возрасту* агенты социализации могут быть взрослыми, сверстниками, старшими или младшими партнерами (сиблингами, товарищами и пр.). В юности или в молодости в число агентов входят также супруг пли супруга, коллеги по работе и пр. В зрелом возрасте добавляются собственные дети, а в пожилом – и члены их семей. По своей роли в социализации *агенты* различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние.

Социализация человека осуществляется широким универсальным набором средств, содержательно специфических для того или иного общества, социального слоя или возраста социализируемого, которые называются *средствами социализации*; к ним относятся:

– способы вскармливания младенца и ухода за ним;

– язык и речь агентов социализации;

– формируемые бытовые и гигиенические умения и представления;

– окружающие человека продукты материальной культуры;

– элементы духовной культуры (колыбельные песни, сказки, приметы, предрассудки, обычаи, произведения литературы и искусства и др.);

– стиль и содержание общения в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных организациях;

– методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных, профессиональных и иных социализирующих организациях;

– последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности: общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, спорте, а также в семейной, профессиональной, рекреационной, общественной, религиозной и прочих сферах.

Педагогику занимает социализация человека на всех возрастных этапах в двух аспектах. Во-первых, она исследует сущность относительно социально контролируемой ее части – воспитания, его тенденции и перспективы, определяет его принципы, содержание, формы и методы. Во-вторых, социология воспитания изучает общество как социализирующую среду, выявляет его воспитательные возможности для поиска путей и способов использования и усиления позитивных влияний на человека и нивелирования, коррекции, компенсации негативных влияний.

§ 3. Диссонансы и антагонизмы в теории и практике ***современной российской педагогики***

Современная российская педагогика (1991 г. – по настоящее время) – явление пока слабо изученное и недостаточно дифференцированное. Тем не менее, на наш взгляд, в ней можно выделить *два периода*: 1991–2012 гг. – *подражательный*; 2012 г. – по настоящее время – условно *субстанциональный.*

Период подражательности совершенно закономерен, ибо накануне распада СССР, в эпоху «перестройки» (1985–1991), несмотря на масштабные усилия, искренние стремления реформировать отечественную систему образования, ускорить преобразования (Э. Д. Днепров, В. И. Загвязинский, И. М. Ильинский, В. А. Садовничий, В. К. Шадриков и др.), все боле очевидной становилась несостоятельность командной экономики, нуждавшейся в кардинальных изменениях, что стагнировало развитие социальной, культурной, образовательной сфер, их достижения утрачивались. Общество мечтало о свободе, демократии, материальном благополучии, не обладая при этом конкретными идеологическими ориентирами.

В контексте проводимой с 1984 г. школьной реформы была предпринята попытка всеобщего компьютерного обучения школьников, однако эта задача не была решена, компьютеризация образования осталась больше призывом, деклараций в силу отсталости отечественной промышленности. Реальные изменения коснулись перехода общеобразовательной школы на 11-летнее обучение, частичного пересмотра учебных программ, повышения зарплаты учителям. Не была эффективной и реформа высшей школы, в рамках которой предполагалось изменить связь высшей школы и отраслей народного хозяйства, переведя отношения на договорную основу. Оставалась громоздкой, негибкой структура управления народным образованием, при которой сис-

тема образования чаще оставалась пассивным исполнителем указаний управленческих органов.

Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (ред. от 12.11.2012 г.) «Об образовании» подтвердил автономность образовательных учреждений, что во многом способствовало интенсивному творческому поиску педагогов на уровне теории и практики. Именно в 80–90-е годы XX столетия началось общественно-педагогическое движение – «Педагогика сотрудничества», выступавшая, своего рода, антиподом административной педагогики, основой формирования альтернативных форм и методов обучения и воспитания (Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман, В. А. Тубельский, Е. А. Ямбург и др.).

С течением времени демократические, гуманистические тенденции, заданные Педагогикой сотрудничества обрели фундаментальность в теории и практике отечественной педагогики. Однако постепенно либеральные идеи западного, постиндустриального, общества начали вытеснять из содержания отечественного образования национальные идеи, заменяя их русофобскими (особенно явственно это проявилось в содержании таких учебных дисциплин, как история, литература, граждановедение, чтение, география, для которых предлагались учебники, изданные при Фондах Дж. Сороса «Содействие», «Открытое общество»). В качестве примеров приведем несколько отрывков. В учебнике И. Н. Ионова «Российская цивилизация и истоки ее кризиса» говорится о том, что все беды России – от ее желания идти собственным историческим путем, не подчиняясь Западу. Кроме того, книга является кладезью всевозможных русофобских мифов – от вора и пьяницы русского мужика до того, что Россия ошиблась с православием как государственной религией. Через весь учебник проходит основной посыл – ущербность России. Учебник А. И. Алексеева «География России. 8–9 класс. В параграфах 43 и 44 российскому школьнику рассказывается об оптимальной для России численности населения, которая, по мнению автора, составляет 67 млн человек. А как быть с остальными 77 млн? Об этом автор умалчивает, однако дает верный рецепт сокращения численности русского народа, который до невозможности прост – рожать меньше, что позволит «стабилизировать» население России до тех самых 67 млн. (Книги Сороса как идеологическое оружие против России // «Колокола России» http://kolokolrussia. ru).

Наряду с настойчивым выхолащиванием из содержания образования данного периода национальных педагогических традиций (связанных во многом с советской педагогикой) менялись приоритеты организационно-воспитательного характера. Девальвация советской идеологии привела к идеологическому вакууму в образовательной системе,

который активно заполнялся ценностями индивидуализма, потребительства и накопительства, развлечений, гедонизма.

Прогрессивной тенденцией этого периода стала оформление воспитательной системы школы (Л. И. Новикова и др.). Однако разрабатываемые на базе школ страны воспитательные системы функционировали автономно, постепенно утрачивая свою значимость в связи со снижением внимания к воспитательной работе в школе в целом. Либерализация нравов в обществе, пренебрежение к морально-нравственным нормам поведения, что поддерживалось СМИ, привели к росту конфликтов в школе, а также к пренебрежению к личности педагога.

Усиление внимания к контролю за результатами знаний учеников обостряло противостояние процессов «обучение»-«воспитание», девальвировало роль общественно значимых дел в школе, классе. Сословное расслоение общества негативно отражалось на взаимоотношениях учеников: участились случаи травли, групповых избиений. Все более острой становилась *проблема буллинга* (англ. *Bulling*) – социальной агрессии, длительного физического или психического насилия со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации [218]. (Это нашло отражение во взаимоотношениях в армии, где участились случаи дедовщины). В целом бифуркация целостного педагогического процесса, что центрировало педагогическое внимание на обучении и вело к сциентизму при пренебрежении к воспитанию, в школе становилась все более явственной и опасной. Поведение детей, подростков в школах, средних специальных заведениях превращалось во все менее управляемое и более безнравственное. Весьма точно атмосфера безыдейности, бесперспективности, аморальности того времени передана в фильмах В. Гай Германики – «Девочки» (2005), «Мальчики» (2006), «Все умрут, а я останусь» (2008), «Школа» (2010) и др.

Сосредоточение школы на сугубо учебном процессе во многом было обусловлено не только подражательным трендом, но и введением в образовательную систему Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Впервые эксперимент по проведению ЕГЭ был проведен в 2001 г. в республиках Чувашия, Марий Эл, Якутия, а также в Самарской и Ростовской областях по восьми учебным дисциплинам. В 2002 г. эксперимент по введению единого государственного экзамена прошел в 16 регионах страны. В 2003 г. эксперимент охватил 47 субъектов РФ, а в 2004 г. – 65 регионов страны. В 2006 г. ЕГЭ уже сдавали около 950 тысяч школьников в 79 регионах России. В 2008 г. его сдавали свыше миллиона учащихся во всех регионах. Конкретный перечень предме-

тов, по которым ЕГЭ проводился в 2001–2008 гг., устанавливался каждым регионом самостоятельно.

С. В. Вальцев в своей книге «Национальная доктрина» [64] указал на основные типы и формы ценностных ориентаций, являющихся фундаментом потребностей, без которых невозможно выстроить целостный педагогический процесс, синтезирующий воспитание и обучение.

Определено, что существует один осевой тип ценностных ориентаций, являющихся системообразующими для мировоззрения человека: ***духовность***, и одна осевая форма ценностных ориентаций – ***коллективизм*** (рис. 1).

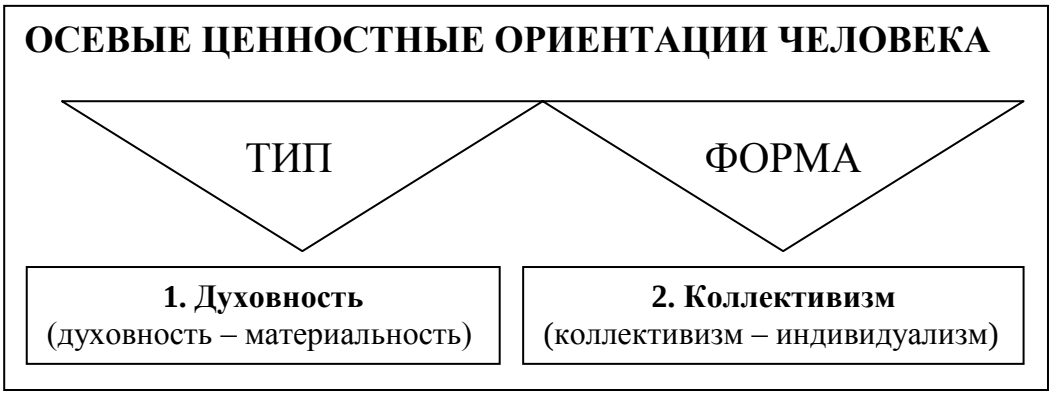


Рис. 1. Осевые ценностные ориентации

Несмотря на множество ценностных ориентаций, существует всего один ***осевой (базовый) тип*** иерархии ценностных ориентаций: *духовность – материальность*. Все остальные ценностные ориентации так или иначе выстраиваются вокруг осевой ценностной ориентации, т. е. тяготеют или к духовности или к материальности. Поэтому *потребности, по направленности на объект,* разделяют на материальные и духовные.

Направленность потребностей на объект – это индивидуальные потребности человека, но человек не существует вне общества, основными формами потребностей являются социальные, которые отражаются в мировоззренческом коллективизме или индивидуализме.

Коллективизм *– форма ценностных ориентаций, в основе которой лежит принцип: «окружающие должны играть значимую роль в моей жизни»*. Потребности, связанные с коллективизмом, – это потребности, которые удовлетворяются посредством взаимоотношений с окружающими или в целях этого взаимоотношения. Например, удовлетворение некоторых материальных потребностей невозможно без коллективного взаимодействия множества людей.

Индивидуализм *– форма ценностных ориентаций, в основе которой лежит принцип: «окружающие не должны играть значимую роль*

в моей жизни». Потребности, связанные с индивидуализмом, – это потребности, которые удовлетворяются без взаимоотношений с окружающими. Например, психическая потребность в уединении.

В случае надлома или слома иерархии ценностных ориентаций, на основе которых и выстраивался педагогический процесс в системе советского образования, разрушалась целостность всей педагогической системы, устойчивость как отдельной личности, так и общества.

Второй этап развития современной российской педагогики не случайно датирован нами 2012 г. – годом выхода в свет нового Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Содержание закона весьма противоречиво. С одной стороны, в нем поставлен акцент на целостном педагогическом процессе, отдан приоритет воспитанию, что актуализировало роль гуманистической педагогики в развитии системы образования и страны. В данном документе перечисляются базовые ценности духовного-нравственного характера, необходимые для формирования гражданской позиции подрастающего поколения, нравственного становления личности. Все это подчеркивает прерогативу гуманистической идеологии, на которую ориентирована прогрессивная часть российского общества, а также задает конкретный вектор развития отечественной системы образования.

С другой стороны, переведя образование в ранг услуг, разработчики закона снизили статус педагога до педагогического работника, разрушив в представлении общества роль педагога как наставника, старшего друга и советчика ребенка, его родителей (что уже было важной педагогической традицией российского социума). Подобная формализация отношений в системе «учитель-ребенок» не может негативно не сказаться на гуманном, заинтересованном сотрудничестве школы и семьи. В настоящее время немалая часть родителей потребительски относится к системе образования в целом, не проявляя уважения к педагогическому коллективу, не прислушиваясь к его мнению, рекомендациям (что демонстрируют сайты образовательных организаций, где в свободном доступе и оскорбительные отзывы о педагогах, частные ситуации обучения и т. п.). В данных обстоятельствах фиксируется акцент на правах ребенка, семьи в ущерб их обязанностям.

Очевидная девальвация образа педагога на государственном уровне во многом обусловлена и его низкой заработной платой, зависящей от региона проживания, и широчайшим кругом обязанностей. На наш взгляд, в законе должны быть оговорены количественные показатели, связанные с реальной нагрузкой педагога: какова норма учеников в

классе (очевидно, что она должна быть до 20 человек, в диапазоне 14–16, чему учит опыт Финляндии), объем его преподавательской и воспитательной деятельности, нормирование рабочего дня, недели. Пришло время вывести статус российского учителя, преподавателя на уровень государственных служащих.

Современная школа, представляющая нередко дисгармоничную среду, является стрессогенным фактором для многих обучающихся, что провоцирует их неадекватные реакции, вплоть до убийства учителей, нападений на одноклассников, самоубийств школьников. Очевидна необходимость систематической, комплексной работы социально-психологической службы школы, которая будет реализовывать сотрудничество с педагогическим коллективом, проводить планомерную работу профилактически-коррекционного характера с учениками всех классов и возрастов, приглашать для индивидуальных и коллективных встреч с учениками сотрудников ПДН ОВД. Однако после конца 90-х–начала 2000-х годов, времени расцвета школьных психологических служб, психологи в большинстве школ единичны, масштаб их деятельности зависит от педагогической позиции дирекции, а не от запросов социума.

В. В. Ковров в статье «Нравственные ценности в социальной реальности: дихотомия выбора целей воспитания в современной образовательной практике» говорит: «Нам представляется, что современные, глобальные по своей сути и значению цивилизационные вызовы, в социальной сфере в определенной степени проявляются как риски и конкретные угрозы. В сфере нравственного (допустимого в культуре и в образовании) в качестве ценностно-нормативного заявляются:

1. Плюрализация стилей жизни; возможности личности в выборе различных вариантов самопроявления, которые зависят от ее внутреннего мира (ценностной сферы), а также от уровня благосостояния и демократичности условий жизни.

2. Ориентация на жизненный успех – направленность на достижение высоких результатов на жизненном пути, завоевание вершин карьерного роста, получение высокого социального статуса, популярности, славы. Ориентация на успех обусловлена сменой общественных ценностей.

3. Консьюмеризация, т. е. ориентация на потребление (одна из центральных тенденций современного общества), исповедование такой иерархии ценностей, где наивысшие позиции занимает потребление. Причем последнее становится регулятором поведения личности не только в этой сфере, но и в других формах общественного бытия и во многом примитивизирует личность, обесценивает другие аспекты человеческого бытия.

4. Гедонизация жизни, которая проявляется в стремлении получить от жизни удовольствие, направлять усилия на достижение комфорта, развлечений, беззаботного существования.

5. Либерализация жизни (в контексте повседневной жизни), означающая ослабление ограничений для личности во всех сферах жизни, снятие табу и запретов на определенные формы поведения.

6. Информатизация жизни, увеличение насыщенности, интенсивности коммуникационных связей личности, резкое возрастание разнообразной информации, зачастую несущее негативные аспекты.

7. Публизация жизни, т. е. перемещение жизни из закрытого частного режима в открытый для общественности коллектива режим.

Практика показывает очевидную социально-психологическую деструкцию современного подрастающего поколения: у них не сформированы устойчивые навыки игры, конструктивного общения и разрешения конфликтов, оценивания не только собственных прав, но и обязанностей, творческой самореализации, общественной инициативы, им сложно ставить ближние и дальние цели, решать нравственные дилеммы, выражать свои мысли, включаться в диалог, полилог, управлять своими эмоциями и понимать эмоции окружающих. У многих школьников не определен круг позитивных интересов, в связи с чем они спонтанно включаются в сомнительные затеи, идут на поводу у более инициативных, но безнравственных лидеров, им свойственна слабая готовность к целеполаганию, созиданию, элементарному труду (данные выводы представлены в многочисленных диссертационных исследованиях последних десятилетий по специальностям 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания, 19.00.07 – Педагогическая психология. Все вышеперечисленное говорит о слабой согласованности действий семьи и школы, педагогического коллектива, администрации и социально-психологической службы в сфере воспитания и обучения несовершеннолетних, формальном подходе к решению внутренних и внешних конфликтов подопечных, слабой системности в функционировании образовательных организаций, но главное – об отсутствии прогрессивной, гуманно ориентированной методологии педагогики, о продолжающейся либерализации образовательной сферы.

В качестве навязываемых миру антигуманистических идей в контексте глобализма следует обратить внимание на масштабную технократизацию процесса обучения: «Хотя американские теоретики педагогики, – писал З. Бжезинский, – расходятся во мнениях относительно того, в какой степени возможно использовать новейшую технику в системе образования, сами эти дискуссии показывают, что именно пу-

ти ассимиляции техники, а не философские вопросы доминируют в их мышлении» [456: 203]. Будущее образование видится американскими политиками и без традиционных учебных заведений, будут учебно-информационные центры с высококвалифицированными специалистами, которые индивидуально взаимодействуют с учеником посредством электронной связи и контролируют его учебные результаты.

А. М. Новиков указал на необходимость решения Россией демографической проблемы, связанной с «важностью возвышения в каждом человеке духовного и интеллектуального начала при удовлетворении разумных материальных потребностей всех людей. Тем более с нашим традиционным российским общинным менталитетом, с его формулой «Один за всех и все за одного». В нынешних условиях для стабильного развития общества больше следует руководствоваться правилом: «скорость эскадры определяется скоростью самого медленного судна». В отличие от западного менталитета, основанного на индивидуализме: «Каждый для себя, один Бог за всех». Россия впервые за свою историю попала в ситуацию, когда необходимо исходить не из избыточности, фактической неограниченности человеческого ресурса, но из его кардинальной недостаточности. Поэтому на повестку дня должны выйти совершенно другие позиции – рачительного учета имеющегося человеческого ресурса, стратегии его воспроизводства, развития и целенаправленной капитализации, долгосрочного длительного применения. Впервые в России необходимо исходить не из того, что если «мне человек не нравится, найду другого», но из совершенно другого понимания: все люди нужны, все пригодятся, все могут найти выгодное профессиональное место, работая на благо России и свое личное благо.

Перед нами стоит альтернатива: либо отбирать наиболее подходящих – американская модель, которую сегодня у нас пытаются копировать чиновники-либералы (но Америка всегда жила за счет «привозных мозгов»), либо образовывать всю нацию. Между этими позициями не может быть компромисса» [256].

Обращаясь к теоретическим изысканиям современного педагогического сообщества, можно выявить и такие диссонансы и антагонизмы, как попытки решать современные педагогические проблемы с опорой на методический арсенал прошлой эпохи; требовать от учеников морально-нравственной зрелости при дефиците духовно-нравственного влияния общества, школы; руководствоваться теориями, концепциями, не соответствующими культурным традициям и запросам нации (например, культивировать индивидуализм в ущерб коллективизму); искажать представления о реальности («С достижением материального благополучия, с появлением изобилия продовольствия, одежды, обуви,

бытовой техники, как следствие этого, появилась и распространилась по всему миру также в последние десятилетия рыночная экономика» – А. М. Новиков); использовать невалидный диагностический арсенал при проведении педагогических исследований и проч.

…Сравнительно долгое время постиндустриализм воспринимался в нашей стране как абсолютно прогрессивное явление, которое необходимо оперативно изучить и далее вписаться в него, перестраивая не только экономику, но и весь уклад жизни. Сегодня стало понятно, что «помимо завышенной претензии на объяснительный и прогностический потенциалы, теория постиндустриализма впоследствии приобрела признаки манипулятивного когнитивно-информационного проекта» [448]. А. Н. Джуринский подчеркивает, что «национальное своеобразие системы образования – важный атрибут государственного суверенитета и культурной самобытности» [103].

Принимая все вышесказанное во внимание, важно не только фиксировать существующие противоречия в жизни общества, системы образования, но и разрабатывать, научно обосновывать новые концепции, технологии, отвечающие вызовам времени, учитывающие риски и угрозы постиндустриализма. Как точно заметил А. А. Зиновьев: «Вовлеченность в будущее – важная характеристика прогресса».

Выводы по главе II

Период конца XX в. – начала XXI в. обусловлен развитием концепции постиндустриального общества, которая позиционируется политиками и идеологами США современному миру как эволюционная, следовательно, якобы способствующая цивилизационному прогрессу. В связи с этим все задаваемые характеристики постиндустриального общества (оно информационно-технологическое, интеллектуальное, сервисное, полимерное, синкретичное, сверхдинамичное) определяются как нормативные, регуляционно-регламентационные. В действительности данный общественный формат крайне агрессивен по отношению к человеку, что требует объективного анализа и конструктивных действий на благо подрастающего поколения. С точки зрения формационного подхода постиндустриальное общество – капиталистическое по свой сути; капитализм как общественно-экономическая формация основывается на эксплуатации человека, подневольного труда и на частной собственности. Передовые умы современности разных стран утверждают, что в основании современной развитой индустриальной цивилизации лежит определенный исторический проект (отношение человека к миру, определяющее как мышление о мире, так

и деятельность в нем), а именно: технологический проект, или технологическая рациональность.

Философская основа постиндустриального общества – постмодернизм, который на мировоззренческом уровне провозглашает отказ от традиционной организации философского знания, изучения проблем онтологии, теории познания, социальной философии (вопросов устройства мира, назначения человека, смысла жизни и т. п.); высказывает пренебрежение к традиционному философскому понятийному аппарату, оперирует постмодернистской терминологией: деконструкция, логоцентризм, нарратив, номадология, ризома и т. д.

Личности, обществу задается «номадологический проект» («номад» – кочевник), когда мир предстает бесконечным пространством, не имеющим определенной организации, четкого движения от прошлого к будущему, события, все происходящие, имеет случайный, непредсказуемый характер. В психологическом плане установка делается на размывание целостности и устойчивости личности, нивелирование индивидуальности, привязанностей человека, в связи с чем утрачивается смысл жизни.

Искусство постмодернизма актуализирует как интерсубъективность, так и стихийность, иронию, конфронтацию, отказ от авторитетов, пренебрежение к прошлому, традициям; наблюдаются стилевые смешения гуманизма и внутренней напряженности.

Идеологи постмодернизма подчеркивают, что пути перехода к постиндустриальному обществу близки к программным установкам, но могут оказаться совершенно разными для разных народов, что может стать для них деструктивным и антигуманным (мол, всегда будут «страны-неудачники»), в связи с чем американское руководство внешней политикой может взять на себя ответственность за руководство слаборазвитыми государствами. В этом же ключе развивается теория «управляемого хаоса», сориентированная на перевод любой государственной системы в состояние «политической критичности», вследствие чего затем она – при определенных условиях – сама неизбежно ввергнет себя в катаклизмы хаоса и «переустройства». Это, якобы, единственный путь для построения долговременного мирового порядка.

На социальном уровне миру предрекается тотальная разрозненность, когда будет появляться множество социальных групп со своими ценностями, представлениями об образе жизни, собственной культурой. Человек перестает быть элементом технологической, экономической или политической систем – он же там «зависим, несвободен, его личность подавляется». Вместо этого обосновывается утопия того, что социально-экономическое развитие общества станет подвластно ду-

ховному миру конкретной личности. Образуется класс профессионалов – научного, технологического, административного и культурного сословий, – который будет доминировать над гражданским обществом.

Катастрофичность развития технологической цивилизации заключается и в том, что оно вытесняет шансы альтернативы, ибо делает человека неспособным отказаться от благ, предоставляемых этой цивилизацией. В данных условиях гуманистические ценности превращаются в абстракции, оторванные от реальной жизни и не имеющие к ней никакого отношения.

Экстраполируя данные положения на характеристики образовательных систем развитых систем, мы видим, что их социально-гуманитарная составляющая (социальная защищенность детства, совершенствование межличностных отношений в подсистеме «дети-взрослые», ослабление межличностной конфронтации, духовно-нравственно развитие членов общества, включая детей) также не обладает прогрессивным потенциалом.

На сегодняшний день преобладают пессимистические прогнозы развития современной культуры, предрекающие гибель цивилизации в связи с порабощением человека техникой, утратой им смысла жизни. Нами акцентируется прогрессивный путь, связанный с гуманизацией общества и сознания человека. В качестве гуманистических ресурсов культуры выделяются: положения прогрессивных социокультурных теорий, содействие личности в укреплении гуманистической культурной самоидентичности, признание нового уровня человека в социокультурной эволюции, где человек духовный (любовно-творческий) сменяет человека массового (агрессивно-потребительского) и создает духовную культуру. В системе образования необходима *ориентации на развитие гармоничной личности,* это возможно исключительно в *культурном пространстве*, обогащенном взаимодействием философии, психологии, эстетики, где созданы условия для диалога, свободы самовыражения личности как способа уравновешивать «Я» имманентное и объективное; смеха, игр в повседневной жизни, учения и труда.

У личности необходимо развивать способности различать ложные потребности и истинные, ей необходимо содействовать в *укреплении внутренней свободы*, которая позволила бы отказаться от ложных потребностей и мнимых ценностей, от идеологии соглашения с репрессивной культурой. Однако в условиях современной России развивать гуманно ориентированное общество крайне сложно в силу ментальных особенностей граждан и недостаточных политических, социально-

экономических ресурсов. Необходим прогрессивный гуманно ориентированный проект развития страны.

Детство как культурный, педагогический, социальный, психологический феномен в постиндустриальном обществе весьма беззащитно. В связи с этим необходима комплексная актуализация его запросов на политическом, экономическом, социокультурном, психологическом уровнях.

Для грамотного, научно обоснованного педагогического сопровождения ребенка (детство длится как минимум с 0 до 18 лет – «Конвенция о правах ребенка», ООН) следует опираться на положения возрастных периодизаций, учитывающих ведущую деятельность, новообразования, социальную ситуацию развития ребенка, полярные качества личности в различных областях социальных отношений, результаты развития, специфику социализации, субъектов воспитания и обучения, образовательные организации и учреждения, агентов социализации.

В социологическом аспекте детство в России находится в ситуации риска и опасностей, в частности, увеличиваются количество неполных семей, фиксируется резкое обострение проблемы здоровья подрастающего поколения, безнадзорность несовершеннолетних, жестокое обращение с детьми, суицидальные действия и попытки, рост аддикций и расширение их спектра, информационная экспансия, повышение роли ситуативного поведения, разрушение морально-этических представлений о нормах труда, правовых отношениях и проч.

Рассмотрение современного детства в психологическом аспекте показало, что в настоящее время оказались дефицитарными условия осознания подрастающим поколением (подростки, юношество) смысла жизни как самоосознания себя свободной личностью, признания объективных ценностей в реальном мире, которые определены как «явное или неявное представление о желательном» и исторически сложившиеся универсалии, разделяемые множеством людей, тогда как поиск смысла жизни – «фундаментальная мотивирующая сила в человеке». Возрастные границы, связанные с процессом формирования личностью смысложизненных ориентаций, важно сопрягать и с детством ребенка, когда он интериоризирует гуманистические ценности. Педагогам необходимо знать о том, что целостность личности – «динамическое равновесие», «процессуальное триединство» сознания, чувства и воли, движущей силой развития личности являются отношения. «Субъективность» – базовая категория психологии личности, его отношение ко всему внешнему, представленное как чувство. Выделяются нравственные, интеллектуальные, эстетические чувства. «Высшей формой нравственных чувств является любовь к добру». Элементы

любви: забота, ответственность, уважение, знание, давание (отдача). Беспрецедентным в развитии личности является группа: как учебная, так и тренинговая.

Отношение к личности ребенка в гуманистической педагогике связано с ее уважением. Личность ученика – это человек, включенный в воспитательный процесс, который активно участвует в конструировании содержания воспитания, нужного ему для самостроительства собственной судьбы. Личность можно представить как триединство субъективного, исторического и культурного. Личность ребенка следует рассматривать в связи с вопросами менталитета и ментальности, учитывать их в процессе воспитания и обучения, при необходимости – оказывать мягкие коррекционные воздействия.

В образовательном процессе педагогу необходимо содействовать ребенку в формировании нравственной, гуманно ориентированной, активной, гармоничной личности, учитывая внутренние (наследственные) и внешние факторы развития личности (воспитание, обучение и среда).

Диссонансы и антагонизмы в теории и практике современной российской педагогики, системе образования педагогам, сотрудникам ПДН необходимо систематически анализировать, сопоставляя с историческими событиями и современными реалиями, учитывать в процессе повседневной деятельности и профессионального прогнозирования.

Глава III. Реализация гуманистической педагогической парадигмы в системе российского образования XXI в.

§ 1. Парадигмальное разнообразие современной педагогики

Парадигма – признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу, – указывает Т. Кун. Это дисциплинарная матрица, характеризующая совокупность убеждений, ценностей, технических средств, которые объединяют специалистов в данное сообщество. В случае, когда накапливается достаточно данных о значимых аномалиях, противоречащих текущей парадигме, согласно теории научных революций, научная дисциплина переживает кризис. В течение этого кризиса испытываются новые идеи, которые до этого не принимались во внимание или были отменены. В этом случае формируется новая парадигма [206].

Понятие *педагогическая парадигма»* «было введено в науку И. А. Колесниковой, связавшей педагогические парадигмы с педагогическими цивилизациями; по ее мнению, человечество прошло стадии природной педагогики, репродуктивно-педагогической цивилизации и вступает в цивилизацию креативно-педагогическую [174]. В педагогической парадигме фиксируются фундаментальные основы организации педагогической реальности.

Г. Б. Корнетов говорит о педагогической парадигме как совокупности смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии [189]. Это синтез определенных теоретических положений и способов их реализации, принципиальных для научного сообщества ученых-педагогов и учителей [38]. Можно сказать о том, что *педагогическая парадигма* – алгоритмическая основа, отражающая сущность философско-психологического, социально-педагогического основания образовательного процесса, специфику взаимоотношений педагогов и их подопечных, родителей в целостном педагогическом процессе.

Т. Брамельд в 1950-е годы предложил следующую классификацию философских позиций, влияющих на образовательные ориентиры (и в то же время отражающих их). В ней выделены такие фазы, как:

1. Перениализм (человек должен постигать в процессе обучения абсолютные истины и согласно им действовать; учебный план не должен состыковываться с интересами детей).

2. Эссенциализм (акцент делается на передаче культуры прошлого от поколения к поколению, ученик должен адаптироваться благодаря образованию к существующим законам общества).

3. Прогрессивизм (школа должна опираться на интересы детей, содействовать их духовному, интеллектуальному, эмоциональному развитию; знание содержит социальную и индивидуальную стороны).

4. Реконструктивизм (развивает идеи прогрессивизма, ориентируя ученика на активную социальную позицию, а педагога – на синтез в образовательном процессе актуальных прогрессивных идей).

По мнению Г. А. Окушовой, в современном обществе традиционные принципы образования, ориентированные на предметные знания, уступают место идеям гуманистического образования, в центре которого находится *индивидуальное саморазвитие*. Смена педагогических парадигм является методологическим резонансом изменения типов философского мышления [268].

М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов предлагают рассматривать педагогическую парадигму со следующих позиций:

1. Направленность педагогического процесса (социально ориентированная или гуманно ориентированная).

2. Особенности отношений (авторитарные – педоцентрические).

3. Принципы отбора содержания и методов его реализации (репродуктивный – творческий).

4. Педагогический инструментарий на основе понимания природы человека (культурно-исторический – биогенетический).

5. Отношения государства с образовательными институтами (ориентация на государство, когда школа – идеологическое орудие государства – ориентация на общество, когда школа находится в известной независимости от государства) [37].

М. Н. Дудина, М. К. Тутушкина и др. [118; 368] фиксируют выделение в европейской педагогике двух парадигм образования: автократической (технократической) и гуманистической, «восходящей к свободному образованию, высшей ценностью которого является личностное развитие», – В. П. Борисенков [50: 16]. С позиции конфликтологии (Л. Н. Цой) в этом случае происходит смена парадигмы классовой борьбы теорией социального конфликта. Организация образовательного процесса опирается на принцип «сократического диалога» (полилога), что является оптимальной формой усвоения знаний, благодаря чему происходит формирование морального и правового сознания личности, демократизация [415]. Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева говорят о правомерности сосуществования всего разнообразия парадигм (тем

более что они нередко опираются на различные основания), апеллируя к принципу полипарадигмальности как проявлению педагогической мудрости, а не педагогическому эклектизму [431]. *В целом очевидно, что центральным аспектом педагогической парадигмы является сущность отношений между педагогом и воспитанником, учеником, на основе чего выстраиваются процессы воспитания и обучения и организуется соответствующее образовательное пространство*.

В. В. Краевский предупреждает об опасности педагогического экстремизма, когда не учитываются уроки прошлого, столь же опасна откровенная реставрация взглядов прошлого [196]. Г. П. Ильин, развивая мысль Ф. Кумбса о кризисе образования в современном мире, начавшегося с конца 40-х годов в связи с изменением социальной роли образования, приходит к мнению о том, что кризис образования приобретает хронический характер, значит это – новое его состояние. Вхождение России в мировое образовательное пространство предполагает не только приобщение страны к общечеловеческим ценностям, но и общечеловеческим проблемам. В связи с этим необходимо преодолевать определенный провинциализм, укреплять «культурный иммунитет» и, решая проблемы образования, опираться на богатый отечественный и мировой опыт [143].

В современной педагогике чаще противопоставляются две педагогические парадигмы: гуманистическая и авторитарная (автократическая, сциентическая, т. е. директивная и ориентированная на приоритет знаний). В действительности в современной культуре реализуются три типа педагогических парадигм:

– гуманистическая;

– сциентистско-автократическая;

– антигуманистическая.

В контексте светской *гуманистической педагогической парадигмы* (философская основа – светский гуманизм, диалектический материализм, рационально-этико-экзистенциальный) реализуется масштабная, компетентная, ответственная забота о ребенке: его развитии, социализации, формировании им гуманистических убеждений. Позиция педагога по отношению к подопечным – уважительно-требовательная, благодаря чему они не только активно и осознанно включаются в процессы воспитания и обучения, но на определенном этапе готовы заниматься самовоспитанием и самообучением. Педагогические взаимоотношения наполнены радостью общения, оптимизмом, интересом к себе и окружающему миру, связаны с диалогом, договором, рефлексией, раскрытием индивидуальности, проживанием ситуаций успеха, анализом неудач и ошибок, взаимной ответственностью, пониманием диа-

лектики бытия, чувством долга, жизненными перспективами. Субъектная система: «педагог – воспитанник – детский коллектив – педагогический коллектив – семья – референтные лица (тренер и др.)». Приоритет в педагогическом процессе отдается гуманистическому воспитанию, обучение – его важное средство. Стратегическая цель педагога – воспитать гармоничную личность (в единстве разумов-чувств-воли), человека-гуманиста, подготовленного к активной и самостоятельной, ответственной жизни в обществе, способного к самореализации в социуме, формированию смысложизненных ориентаций, личностному росту, созиданию.

В контексте *сциентистско-автократической педагогической парадигмы* (философская основа – прагматизм, позитивизм) реализуется однонаправленная забота о знаниях ребенка, уровне его обученности, учебно-профессиональной компетентности, формировании лидерских качеств, готовности к конкуренции. Позиция педагога по отношению к подопечным – требовательная, связанная, прежде всего, с учебными результатами и достижениями. В связи с этим приоритетным в образовательном процессе является обучение, а воспитание сосредоточено преимущественно на волевых качествах личности. В данных условиях ситуации успеха проживают только интеллектуально одаренные дети, у других же ослабевает интерес к собственному внутреннему миру, окружающим, появляется риск реализации девиантного поведения, не формируются ресурсы для самовоспитания и самообучения. Педагогические взаимоотношения наполнены радостью общения, интересом к себе и окружающему миру, оптимизмом при условии учебной успешности ребенка, связаны первично с монологом учителя, ответственность за результаты обученности перекладываются на ученика, жизненные перспективы которого для учителя ограничиваются учебными достижениями, профессиональной карьерой. Субъектная система: «педагог – ученик – учебная группа – педагогический коллектив – (семья)», где семья используется как средство для управления ребенком. Стратегическая цель педагога – подготовить хорошо обученную личность к активной и самостоятельной жизни в обществе, способную к конкурентной борьбе, ориентированную на карьерный рост.

Об антигуманистической педагогической парадигме в научной литературе почти не упоминается, в то время как факты ее реализации широко присутствуют и в истории, и в современном мире. Примеры тому – образовательные системы фашистских режимов (Италия, Германия 30–40-х годов), подготовка детей к террористическим актам в школах боевиков запрещенного в РФ ИГ (Исламского государства) и

пр. Сюда же по своему содержанию примыкает направление воспитания детей в криминальных группировках, антисоциальных семьях.

В контексте *антигуманистической педагогической парадигмы* (философская основа – фашизм, расизм) забота о ребенке изначально не присутствует: он является средством для реализации антигуманистических задач наставников. Позиция педагога по отношению к подопечным – абсолютно авторитарная, деспотичная: любым способом заставить ребенка выполнять конкретные задачи – наставлением, приказом, угрозой, подкупом, обманом, шантажом и т. п. Воспитание опирается на антигуманистические ценности (смерть, власть, нажива, обман, жесткость, пренебрежение к труду и т. п.), абсолютное подчинение, страх, несамостоятельность, пренебрежение к потребностям самого ребенка и к людям. Стратегическая цель педагога – воспитать человека, подчиненного чужой воле, фанатично преданного декларируемой идее, не способного к критичному анализу. Субъектная система: «педагог – воспитанник (ученик) – (учебная группа) – (семья)». Стратегическая цель педагога – подготовить ребенка к выполнению собственных антиобщественных задач.

Базовые критериальные характеристики педагогических парадигм:

1. Цель образования.
2. Понимание человека в системе образования.
3. Содержание образования, базовые ценности.
4. Средства образования.
5. Субъекты образования.
6. Отношения в системе «воспитание-обучение».
7. Отношения в системе «педагог-воспитанник».
8. Отношения в системе «воспитанник-детский коллектив».
9. Отношения в системах «образовательная организация-семья», «педагог-родители».
10. Ведущий стиль педагогической деятельности.
11. Ведущий способ общения в образовательном процессе.
12. Отношение педагога к будущему воспитанника.
13. Отношение педагога к смысложизненным ориентациям воспитанника.
14. Отношение педагога к взаимодействию с социально-психологической службой образовательной организации.
15. Обращение педагога к философии, психологии, точным наукам, искусству, этике, эстетике, природе как базовым элементам образования.
16. Отношение педагога к полу ребенка.

17. Отношение педагога к отметке и оцениванию учебного ответа, личности.

18. Отношение педагога к наказанию воспитанников.

19. Отношение педагога к техническим средствам обучения и контроля (компьютер, телевизор и пр.).

20. Отношение педагогического коллектива к отклоняющемуся поведению подопечных (табл. 8).

Таблица 8

Сравнительная характеристика содержания педагогических парадигм

Парадигмальные параметры	**Гуманистическая светская (рационально-этико-экзистенциальная) парадигма**	**Сциентистско-автократическая парадигма**	**Антигуманистическая парадигма**
1. Цель образования (воспитательный идеал)	Гармоничная, образованная, ответственная личность, способная к самореализации в социуме, личностному росту	Образованная личность, способная функционировать в заданных обстоятельствах	Управляемая, несамостоятельная личность
2. Понимание человека в системе образования	Человек–высшая ценность жизни	Человек–средство для достижения государственных, образовательных целей	Человек–средство для достижения антигуманистических целей
3. Содержание образования, базовые ценности	Наука, искусство, практическая деятельность во взаимосвязи, гуманистические ценности	Наука и практическая деятельность, гуманистические ценности – выборочно	Практическая деятельность, антигуманистические ценности
4. Средства образования	Весь спектр идеальных и материальных средств гуманистического характера	Преобладание материальных средств, ТСО	Весь спектр идеальных и материальных средств антигуманистического характера
5. Субъекты образования	Дети и все взрослые, напрямую и косвенно включенные в образовательный процесс	Обучающиеся и педагоги	Дети и педагоги
6. Отношения в системе «воспитание-обучение»	Приоритет воспитанию, обучение – важное средство воспитания	Приоритет обучению	Проблема не актуализируется
7. Отношения в системе «педагог-воспитанник»	Субъект-субъектные, субъект-субъективные, субъективно-субъектные, субъективно-субъективные, элементы субъект-объектных	Субъект-объектные	Субъект-объектные
8. Отношения в системе «воспитанник-детский коллектив»	Дружелюбные, творческие, оптимистичные, состязательные	Учебная группа (не коллектив); отношения конкурентные	Формальная группа (не коллектив); отношения враждебные
9. Отношения в системах «образовательная организация-семья», «педагог-родители»	Семья – главная среда жизнедеятельности ребенка, это субъект образовательного процесса; сотрудничество педагогов и родителей	Семья – средство воздействия на ребенка (контроль, наказание); отношения педагогов и родителей избирательные	Нивелирование роли семьи или манипулирование ею

10. Ведущий стиль педагогической деятельности	Демократически-творческий	Авторитарный (элементы либерального)	Авторитарно-смешанно-деспотичный
11. Ведущий способ общения в образовательном процессе	Диалог, полилог	Монолог взрослого, диалог с избранными обучающимися	Монолог взрослого
12. Отношение педагога к будущему воспитанника	Забота о личностной самореализации (в семье, профессии, хобби) подопечных	Забота об учебной (возможно профессиональной) самореализации подопечных	Отсутствует
13. Отношение педагога к смысложизненным ориентация воспитанника	Центрированное	Формальное	Отсутствует
14. Отношение педагога к взаимодействию с социально-психологической службой образовательной организации	Центрированное	Формальное или враждебное	Отсутствует
15. Обращение педагога к философии, психологии, науке, искусству, этике, эстетике, природе как базовым компонентам образования	Центрированное, систематическое	Эпизодическое, формальное	Ориентация на антигуманистические аспекты
16. Отношение педагога к полу ребенка	Целенаправленное, актуализируются вопросы полоролевой самоидентификации детей	Индифферентное	Зависит от идеологии педагога
17. Отношение педагога к отметке обучающихся	Как вспомогательному средству контроля и самоконтроля воспитанников, личностно развивающему средству	Принципиальное, центрированное	Зависит от идеологии педагога
18. Отношение педагога к наказанию воспитанников	Наказание понимается как второстепенный метод влияния на личность, исключительно как порицание; ограничено вербальным воздействием на ученика с целью переживания им чувства стыда, нравственного самосовершенствования	Цель наказания – подчинить ученика требованиям педагога, образовательной системы	Ведущий метод воспитания
19. Отношение педагога к техническим средствам обучения и контроля (компьютерным и пр.)	Как вспомогательным	Как приоритетным	Зависит от идеологии педагога

20. Отношение педагогического коллектива к отклоняющемуся поведению подопечных	Как негативному социокультурному явлению, которое воспринимается как проблема личности и ориентирует педагогов совместно с родителями на профилактическую, коррекционную деятельность	Как негативному социокультурному явлению, которое игнорируется или вызывает исключительно репрессивные меры	Зависит от идеологии педагога

Анализируя парадигмальное разнообразие педагогики, необходимо конкретизировать методологические основы современной гуманистической педагогики и ее аксиологические аспекты.

*§ 2. Методологические и аксиологические основы современной **гуманистической педагогики***

В современной науке идут неутихающие споры о сущности методологии в целом и методологии педагогики в частности. Существует и крайне узкая трактовка методологии: «это учение о методах деятельности» (метод и «логос» – учение), что связано преимущественно с практикой, и широкая, сосредоточенная на теории: «В сфере общей методологии методолог изучает и конституирует «законы» мышления и деятельности как таковые …» [251].

А. М. Новиков, Д. А. Новиков говорят: «Методология – это учение об организации деятельности. Такое определение однозначно детерминирует и предмет методологии – организация деятельности» [253]. В. И. Загвязинский определяет методологию педагогики как учение о педагогическом знании и о процессе его добывания, то есть педагогическом познании [127]. И. И. Сулима представляет методологию как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, как учение о научном методе познания [352].

В. А. Сластенин, Е. А. Шиянов утверждают, что ошибочно видеть за понятием «методология» исключительно абстрактное явление, далекое от реальной жизни и от образовательной практики. В действительности, на взгляд С. Л. Рубинштейна, вопросы большой теории всегда связаны с практикой, конкретными вопросами жизни» [316]. Следовательно, «методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [388], а методология педагогической науки – это совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности [338].

В трудах П. В. Копнина, В. А. Лекторского, В. И. Садовского, В. С. Швырева, Г. П. Щедровицкого, Э. Г. Юдина методология науки представлена на четырех уровнях:

– философском;

– общенаучном;

– конкретно-научном;

– технологическом (конкретные методики, техники исследования и педагогической деятельности) [445].

Прежде чем дать характеристику данным уровням, необходимо подчеркнуть: в педагогике следует различать методологию педагогического исследования и методологию педагогической деятельности. На философском, общенаучном, конкретно-научном уровнях (как теоретических) два аспекта методологии опираются на общие методологические положения, в то время как на технологическом уровне каждый аспект приобретает свою специфику.

В данном параграфе рассматриваются философский, общенаучный, конкретно-научный уровни современной гуманистической педагогики, технологический уровень педагогического исследования в силу традиционности остается вне зоны внимания. Методология педагогической деятельности (воспитания и обучения детей) представлена в контексте Педагогики смысложизненных ориентаций личности.

Философский уровень методологии являет собой общие принципы познания и категориальный строй науки в целом; вся система философского знания выполняет методологические функции.

Философский уровень педагогики – вопрос, всегда связанный с определенными противоречиями на уровне ее теории и практики. Причем данная неоднозначность *directly* зависит от исторического времени: чем более ранним является период развития общества, тем более конкретны и однозначны философские основы педагогического знания, а также более значимы инновационные идеи, высказываемые, предлагаемые, частично внедряемые ученым в образовательный процесс. Например, авторские педагогические концепции посредством их разработчиков и апологетов (Я. А. Коменский, К. Н. Вентцель и др.) транслировали гуманистический подход к ребенку в процессе воспитания и обучения в условиях реализуемой на государственном уровне авторитарной системы образования.

В свою очередь, философский уровень педагогики XXI в. крайне разнообразен, во многом – противоречив. Так, выявляются дихотомии в философском уровне педагогики в подсистемах: «педагогика религиозная – педагогика светская», «педагогика философски эклектичная – педагогика светская», «педагогика капиталистического общества – пе-

дагогика социалистического общества», «педагогика капиталистического общества – педагогика постсоциалистического общества», «педагогика авторитарная – педагогика гуманистическая», «педагогика авторитарная – педагогика либеральная», «педагогика гуманистическая – педагогика либеральная», «педагогика утилитарно-прагматичная – педагогика гуманистическая» и проч. Очевидно, что неопределенность, нечеткость философской позиции педагога всегда является ситуацией риска как для его подопечных, так и для него самого.

Содержание первого, высшего – философского (мировоззренческого) – уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Методологические функции на этом уровне выполняет вся система философского знания: философские категории, законы, закономерности, подходы, формы мировоззрения (мифологическое, религиозное, научное).

Научно-философское мировоззрение связано с интеллектуальными чувствами, диалектическим мышлением, умением объективно оценивать явления природы и общества, исходя из научных данных. *Диалектический материализм* – философское направление, созданное в XIX в. К. Марксом на основе материалистически интерпретированной идеалистической диалектики Г. В. Ф. Гегеля и философского материализма Л. А. Фейербаха. Диалектический материализм основан на онтологической первичности материи относительно сознания и постоянного развития материи во времени. Согласно диалектическому материализму: материя – единственная основа мира; мышление – неотъемлемое свойство материи; движение и развитие мира – результат преодоления его внутренних противоречий. Диалектический материализм постулирует три основных закона ее движения и развития:

– закон единства и борьбы противоположностей (движущая сила развития – противоречия («противоречие», «борьба противоположностей», «противоположность», «единство», «различие», «тождество»); диалектическое противоречие – это отношения между противоположностями, изначальный смысл противоречия – это разногласие в речи, суждениях, высказываниях, они все отрицают друг друга, отсюда появляется нечеткость и нелогичность; противоречия присущи каждой из форм бытия мира, противоречия социума носят в себе два характера: субъект-субъектный (между людьми и их общностями), субъект-объектный (власть, собственность, техника как объесты); очевидно, что в постиндустриальном обществе педагогический процесс архи-противоречив, педагогу необходимо оперативно реагировать на противоречия социума, в которые включатся подопечный, всех уровней;

– закон перехода количественных изменений в качественные (взаимный переход количественных и качественных изменений (содержание этого закона открывается с помощью категорий: «количество», «свойство», «качество», «скачок», «мера»); в постиндустриальном обществе реализация данного закона в педагогическом процессе может отличаться инертностью в связи с отчуждением постмодерна от осмысления жизненных противоречий;

– закон отрицания отрицания (рассматривает форму и направление развития, преемственность и поступательность, повтор некоторых моментом из прошлого) сложен для реализации в педагогическом процессе постиндустриального общества в связи с однозначностью задаваемых личности векторов развития.

В советский период *марксизм* был единственной философской доктриной, обусловливающей развитие педагогики, системы образования. В настоящий, постсоветский, период развития страны данное философское направление не утратило свое значение, содействуя развитию научного знания, Российского государства как светского, становлению гражданского общества. Педагоги-марксисты руководствуются следующими принципами: активная роль познания; всестороннее и гармоническое развитие личности как цель воспитания; связь обучения, воспитания с жизнью и трудом, что, как показывают реалии современности, не теряет своей актуальности. В то же время такие принципы, как классовый характер воспитания, роль учителя как проводника коммунистической идеологии в массы, сегодня в России утратили свое значение (в то время как, например, на Кубе, в КНР они функционируют).

В современный период, в эпоху постиндустриального общества, наряду с философией марксизма в мировой системе образования реализуются следующие основные философские концепции.

Позитивизм (лат. *positivus* – положительный) – философское направление XIX–XX вв., подчеркивающее надежность и ценность положительного научного знания по сравнению с философией и иными формами духовной деятельности, отдающее предпочтение эмпирическим (практическим) методам познания и указывающее на недостоверность и шаткость всех теоретических построений. О. Конт, Дж. С. Милль, Э. Ж. Ренан и др. были склонны к инструменталистскому истолкованию теоретического знания, превознесению науки в ущерб философии и др. формам духовной деятельности.

Прагматизм (греч. «*pragma*» – «дело, действие») – философское течение, базирующееся на практике как критерии истины и смысловой значимости. Данное направление противостояло позитивизму, рассматривало действие, целесообразную деятельность в качестве наибо-

лее яркого свойства человеческой сущности. Ч. Пирс, У. Джеймс, Дж. Дьюи и др. подчеркивали, что ценность мышления обусловливается его действенностью, эффективностью как средства для достижения успеха, для решения жизненных задач. Мышление – лишь средство приспособления организма к окружающей среде с целью успешного действия. Содержание знания определяется его практическими последствиями. Таким образом, акцент процесса миропостижения перемещался от модели «незнание – знание» к схеме «сомнение – коллективная либо социальная вера». Вместе с тем Дж. Дьюи говорил о цели воспитания личности как умении «приспособиться к различным ситуациям» в условиях свободного предпринимательства [120].

В настоящее время западноевропейская педагогика на основе синтеза базовых идей позитивизма и прагматизма провозглашает философию *конструктивизма* (Д. Брунер, Ж. Пиаже и др.), центральная идея которого – невозможность передачи знания обучаемому в готовом виде, можно только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся, т. е. в течение жизни каждый человек конструирует собственное понимание окружающего мира. Во многом теория конструктивизма сопряжена с теорией деятельности (А. Н. Леонтьев и др.), нейропсихологией (А. Р. Лурия), отражает идеи развивающего образования (Л. В. Занков), в котором учение – активный познавательный процесс с учетом знаний ученика и имеющегося опыта. Своего рода девиз конструктивизма – «Знание – это не копия действительности, оно конструируется индивидом» [263: 214]. Ценность конструктивизма для образования в том, что он повышает учебную мотивацию обучающихся, включая их в поиск, проектную деятельность, работу в малых группах, процессы обсуждений проблем, выдвижения гипотез, научного анализа при поощрении самостоятельности. В таких условиях позиция обучающихся – активная, самоуправляемая, ситуативно управляемая педагогом [463: 27], который не дает готовые знания, а создает условия для саморазвития подопечных [459: 30]. В таких условиях меняются функции учителя: он отходит от позиции информатора и становится организатором, консультантом. Однако конструктивизм в образовании – это и серьезные риски. В частности, абстрагирование от воспитания, а также, на что указывает М. А. Чошанов, слабое прогнозирование учебного процесса, в педагогику вносится «элемент стихийности», подрывающий устои дидактики и методики обучения [419].

Постмодернизм – философия постиндустриального общества, характеристика которого подробно представлена в главе 2 (2.1). Здесь

еще раз подчеркнем его сущность: он антигуманен в силу разочарования в ценностях модерна: вере в разум, прогресс, духовно-нравственную силу человека. Максимум, на который способен постмодернизм, – это конструктивизм, проповедующий отказ от идеала Бога или человека и право субъекта самому решать, во что верить или не верить, конструировать для себя свою реальность (Ж. Бодрийяр, Ж. Деррида и др.). Ж. Бодрийяр подчеркивал: «…Постмодернизм, как мне кажется, в изрядной степени отдает унынием, а то и регрессией. Это возможность мыслить все эти формы через своеобразное смешение всего со всем» [41]

О. Ю. Цендровский обобщает основные положения постмодернизма: важной составляющей философии постмодернизма являются конструктивизм и эпистемологический (познавательный) релятивизм. Это означает наличие в философии постмодернизма следующих ключевых «установок»:

1. Так называемый реальный мир по сути иллюзорен.
2. Истина не может быть познана и объяснена однозначно. Она многогранна.
3. Внешний мир не дан нам изначально. Мы сами конструируем его в той или иной степени.
4. Из предыдущего утверждения исходит также и тот вывод, что «конструкций» реальности может быть неограниченное количество и все они равноправны между собой, нет более реальной, более истинной, более объективной конструкции
5. Следовательно, и человек не познает мир, а всего лишь интерпретирует его [414].

Оценивая постмодернизм как философскую основу образования, необходимо подчеркнуть его ориентированность на стихию, пренебрежение к самоорганизации детей, их нравственному самосовершенствованию, признанию авторитета педагога и т. д., т. е. абсолютный либерализм, который на определенном этапе начинает проявлять антигуманистические черты. С ориентацией на философию постмодернизма работают «Неградуированные школы» (США), где отсутствует подразделение на классы по годам; «Открытые школы» (Великобритания) с индивидуальным характером процесса образования, в котором не требуется соблюдение планов и программ по обучению и др.

Бихевиоризм (англ. *behaviour* – поведение) – дословно: наука о поведении; это направление в психологии, в рамках которого утверждается, что предметом психологии является поведение, а не сознание (Дж. Уотсон, Б. Скиннер, А. Лазарус, Э. Торндайк и др.). Это достаточно популярное на западе в середине прошлого столетия философское и психо-

логическое учение. Философской основой бихевиоризма становится концепции Дж. Локка о рождении человека с чистого листа – Tabula rasa. Ведущий тезис – основные проблемы, с которыми встречается мир сегодня, могут быть решены только при условии улучшения человеческого поведения. Основные понятия – стимул, реакция. Сторонники бихевиоризма исходят из того, что поведение человека определяется не его личными эмоциями, желаниями, целями, особенностями характера, а внешними стимулами. Такие стимулы заключены прежде всего в окружающей человека социальной среде. Ведущая формула воспитания бихевиористов: «стимул реакция → подкрепление», – определяет технократический подход к воспитанию и обучению, управление деятельностью обучающихся с помощью рациональных алгоритмов, манипуляцию индивидом. Современный бихевиоризм (необихевиоризм) уже не рассматривает зависимость между внешними условиями становления человека и его поведением как однонаправленную: акцентируется способность человека воздействовать на социальную среду и контролировать собственное поведение (А. Бандура и др.) [18].

Экзистенциализм (лат. «*existentia*» – существование). Это философское направление рассматривает личность как высшую ценность мира. Насколько человек сумеет реализовать эти способности зависит прежде всего от него самого. Таким образом, не внешние условия определяют характер жизни человека, а внутренняя духовная жизнь и интенсивная душевная работа. Экзистенциальный подход характерен акцентированием внимания на ценностно-смысловой сфере сознания человека, на проблемах жизни и смерти, экзистенциального вакуума, смысла бытия и акме – Н. А. Бердяев, Ф. Франкл, В. Э. Чудновский, К. Ясперс и др. Ж.-П. Сартру принадлежат слова: «Экзистенциализм – это гуманизм». Э. Фромм в книге «Иметь или быть» раскрывает две возможные ипостаси человека: «я то, что я имею» (отождествление себя с предметным миром) и «я – свободная личность» (важно то, какой я есть человек, что я действительно из себя представляю» [396]. Человек, идущий по второму пути, способен понимать и уважать других, работать над собой, делать себя и свою жизнь более гармоничной [395].

Гуманизм (лат. *humanitas* – «человечность», *humanus* – «человечный», *homo* – «человек») – воззрение, рассматривающее человеческую личность и ее благо в качестве высших ценностей, является элементом многих философских течений (экзистенциализм, феноменология, философская антропология и др.), в психологии представлен самостоятельным течением – «гуманистической психологией»; вместе с тем это и общественное явление, а также «коллективное мировоззрение и

культурно-историческая традиция, зародившаяся в древнегреческой цивилизации, развивавшаяся в последующие века и сохранившаяся в современной культуре как ее общечеловеческая основа», международное культурное движение. В научной литературе различают разновидности гуманизма – натуралистический, научный и секулярный, атеистический и религиозный, христианский, иудейский и дзен, марксистский и демократический, экзистенциалистский и прагматический. Вместе с тем в настоящее время существует самостоятельное философское направление – *светский (гражданский, или секулярный) гуманизм*. Гуманизм носит дескриптивный характер, предлагая людям определенную картину мира, и прескриптивный (нормативный), предписывая человеку некоторые правила поведения. Среди требований, которые светский гуманизм предъявляет человеку, различают: 1) личностные (экзистенциальные или смысложизненные); 2) нравственные; 3) гражданские или правовые; 4) эстетические; 5) интеллектуальные; 6) экологические.

К первым относятся требования жить здоровой и осмысленной жизнью, ко вторым – соблюдать общепринятые нормы морали, к третьим – следовать правовым нормам общежития, прежде всего зафиксированным в справедливой и демократически принятой конституции, к четвертым – воспитывать эстетический вкус, умение отличать прекрасное от безобразного, к пятым – культивировать ценности разума, познания, критического мышления, к шестым – соблюдать экологическую этику, направленную на сбережение и оздоровление окружающей среды.

«С методологической и содержательной точки зрения нерелигиозный гуманизм базируется на научной картине мира (научном мировоззрении), общепринятых (простых) нравственных нормах, научном (методологическом или селективном) скептицизме, здравом смысле и новейших формах рациональности» (В. А. Кувакин) [200].

Организации сторонников гуманистических течений, существующие во многих странах мира, объединены в Международный гуманистический и этический союз (МГЭС). Их деятельность строится на основе программных документов – деклараций, хартий и манифестов, наиболее известными из которых являются: Гуманистические манифесты (1933, 1973, 2000 гг.), Декларация светского гуманизма (1980), Амстердамская декларация (2002), Гуманизм и его устремления (2003) и др.

Существенную роль в развитии гуманистических воззрений, пропаганде гуманистических ценностей и координации усилий гуманистов играют и другие международные гуманистические организации: Всемирный союз свободомыслящих, Международная академия гуманизма,

Американская гуманистическая ассоциация, Британская гуманистическая ассоциация, Голландская гуманистическая лига, Индийская радикальная гуманистическая ассоциация, Здравомыслие (общественный фонд), Международная Коалиция «За Гуманизм!», Российское гуманистическое общество, представителями которого являются И. В. Вострикова, Я. Б. Головин, И. И. Кондрашин, В. А. Кувакин, С. Ю. Лутошкина, В. В. Морозова, О. В. Пастушкова, Ф. В. Цанн-кай-си и другие ученые; главная цель – защита и распространение идей светского гуманизма; официальный печатный орган – ежеквартальный журнал «Здравый смысл»).

В современной философской литературе выделяются пять стержневых признаков светского гуманизма:

1) гуманизм предлагает набор ценностей и достоинств, вытекающих из признания человеческой свободы и самостоятельности; гуманизма противостоит этике религиозно-авторитарной;

2) гуманизм отрицает идею сверхъестественного начала мира;

3) гуманизм привержен методу исследования, опирающемуся на разум и научную объективность;

4) гуманизм обладает своей нередуктивистской естественной онтологией, основанной на научном знании;

5) делом философов-гуманистов являются не только вопросы теории, но и воплощение идей гуманизма в практической жизни как альтернативы теистическим религиям

Данные принципы связаны логическим отношением конъюнкции, т. е. под гуманизмом следует понимать то, что подчиняется всем без исключения перечисленным признакам. Светский гуманизм призывает к построению более гуманного общества посредством этики, основанной на человеческих и других естественных ценностях, в духе разума и свободного поиска, за счет использования человеческих способностей. Гуманизм утверждает ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие, проявление своих способностей [49]. Ф. В. Цанн-кай-си в своих трудах подчеркивал что, несмотря на деструктивные тенденции и нигилизм, наше время побуждает нас искать глубинные истоки гуманизма, не сводя последний к сентиментальному человеколюбию, милосердию и состраданию. Сущность гуманизма заключена в тех реальных нормах и правилах человеческого сообщества, которые позволяют сохранить человеческий род и гармонизировать отношения как внутри человечества, так и в его связях с природой [411].

Следует подчеркнуть, что само гуманистическое течение не однозначно: апологеты *пассионарного гуманизма* декларируют идею иде-

альной полезности этносу, сторонники *рационального гуманизма* говорят об идеальных возможностях человека свободно выбирать собственный путь развития, самоактуализации. На пересечении указанных форм гуманизма находится ***этический гуманизм,*** условно сращивающий пассионарность и рациональность (т. е. рационально-этический гуманизм). В связи с этим, утверждает Л. Н. Гумилев, на микроуровне следует ориентироваться на воспитание людей честных, достойных, веротерпимых, позитивно идейных, целеустремленных, отвергающих догматизм [95]. Учитывая возрастающую роль в жизни современного человека экзистенциальных проблем (страх перед реальной жизнью и предстоящей смертью, одиночество, дефицит коммуникаций, неопределенность смысла жизни и проч.), в сущности светского гуманизма раскрывается и экзистенциальная сторона. Таким образом, светский гуманизм постиндустриального общества по своим характеристикам – это *рационально-этико-экзистенциальный гуманизм.*

Вместе с тем гуманизм – это демократическая, этическая *жизненная позиция,* утверждающая, что человеческие существа имеют право и обязанность определять смысл и форму своей жизни. Гуманизм может предложить человеку сознание всякой жизни как ценности, а также учить его жить для ценностей вне его самого – для ближнего, планеты, будущего.

Современный человек – сторонник идей светского гуманизма – обладает следующими характеристиками: стремится избежать крайностей как абсолютного коллективизма, ущемляющего индивидуальную свободу человека, так и индивидуализма, игнорирующего или ущемляющего свободу других.

Главным принципом, ориентиром морального и соответственно правового поведения для гуманиста является золотое правило поведения: «Поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой», – устанавливающее максимальную планку морального отношения (побуждает к добру), определяющее максимум требований к поведению человека.

…Сегодня Россия и русские занимаются самоузнаванием: кто мы? какие? Куда мы идем? Это вопрос не только об идентичности – об источнике норм и поведенческих реакций, в более широком смысле – это вопрос о степени гуманизма в обществе. Обществом осмысляются пути развития, которое связано со сменой точек зрения и даже «концептуальных основ социальных теорий» – В. Г. Федотова [381: 21]. В этой неоднозначности подрастающее поколение далеко не всегда может получить ответы на базовые для постижения собственного смысла жизни вопросы: «Что делать?», «Кем быть?», «С чего начать?» (П. А. Бело-

усов, Е. А. Плеханов, Ф. В. Цанн-кай-си). В то время как субъективный смысл жизни как цель бытия и познания позволяет сконструировать целостность и самой личности, и ее жизни. Объективный смысл связан с практическим преобразованием мира: создавая вторую природу, человек должен не разрушать целостность первичной природы, а вписать результаты своего труда в общую природную целостность. В этом состоит глубокое неосферное содержание категорий «смысл человеческого бытия», гуманизм [345: 79]. Определяя гуманизм как человечность, российские гуманисты отнюдь не живут в мире иллюзий и осознают, насколько далеко отстоят их идеалы от реальной практики общественных отношений в нашей стране. Среди причин «непопулярности» гуманистических идей в России выделяются такие факторы, как: 1) некоммерческий характер гуманистических ценностей, их ориентированность на здравый смысл; 2) чуждость гуманизма всякой эксцентричности; 3) высокий уровень самодисциплины, самостоятельности, свободы, нравственной, правовой и гражданской ответственности, который предъявляет гуманистическое мировоззрение к своим приверженцам.

Другой вопрос, замечает А. Ф. Зотов, состоит в выявлении философского статуса гуманистической традиции: в XXI в. западноевропейской культуре гуманизм не принадлежит к числу известных философских направлений [140]. В то время как в современной отечественной жизни (науке, образовании, культуре) гуманистические тенденции постепенно становятся все более устойчивыми [240].

Э. Фромм в своих трудах попытался *соединить идеи психоанализа, марксизма и экзистенциализма,* что способно быть философским фундаментом организации оптимальных условий для становления человека. Ученый доказывал: в постиндустриальном обществе выявляется значительный разрыв между процессом индивидуализации и процессом развития личности, сдерживаемого рядом психосоциальных причин, что приводит к чувству изоляции, порождающего механизмы бегства от реальности, от свободы, а в целом – от самореализации, счастья, которым противопоставляется спонтанная активность как свободная деятельность личности, которая может проявляться в эмоциональной, интеллектуальной и чувственной жизни человека, в его воле [397].

Значительный вклад в развитие гуманистической идеологии внесла *гуманистическая психология* – А. Маслоу, К. Роджерс и др. Ведущие идеи: личность – уникальная целостная система, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку. В гуманистической психологии в

качестве основных предметов анализа выступают: высшие ценности, самоактуализация личности, творчество, любовь, свобода, ответственность, автономия, психическое здоровье, межличностное общение.

Фашизм (итал. *fascio* – фаши – пучок, связка, объединение) – идеология (А. Гобино, К. Е. Дюринг, Ф. Ницше, О. Шпенглер и др.) и практика, утверждающие антигуманистические идеи: превосходство и исключительность определенной нации или расы, отрицание демократии, установление культа вождя; применение насилия и террора для подавления политических противников и любых форм инакомыслия; оправдание войны как средства решения межгосударственных проблем. Вместе с тем это обобщенное название крайне правых политических идеологий, движений и соответствующая им форма правления диктаторского типа, характерными признаками которых называют милитаристский национализм, антикоммунизм и анти-либерализм, ксенофобию, реваншизм и шовинизм, мистический вождизм. Фашизм также рассматривается как государственное устройство, существовавшее в некоторых странах Европы (наиболее часто к таким относят Германию во время правления А. Гитлера и Италию при Муссолини) – фашистских государствах до конца второй мировой войны [377].

Неофашизм – понятие, объединяющее современное праворадикальные движения, которые в политическом и идейном отношении являются преемниками фашистских организаций, распущенных после второй мировой войны 1939–1945 гг. Важнейшие отличительные черты всех неофашистских политических течений и организаций – воинствующий антикоммунизм и антисоветизм, крайний национализм, расизм (открытый или более или менее прикрытый), критика с ультраправых позиций буржуазных правительств (даже самых консервативных), действующих в рамках буржуазной парламентской системы; применение насильственных, террористических методов политической борьбы. Скинхеды (англ. *skinheads*, от *skin* – кожа и *head* – голова), разг. скины) – неформальное молодежное объединение неофашистского толка; представители маргинальных неформальных объединений, как правило, ультраправого, крайне националистического толка. Представители отличаются узнаваемой внешней атрибутикой (бритые головы, тяжелые высокие ботинки, узкие штаны на подтяжках, куртки-«бомберы» и т. д.) и крайней неприязнью к «инородцам», выражающейся в общественно опасных формах, вплоть до избиений и убийств [12; 439].

В целом необходимо отметить, что в педагогике, ее теории и практике невозможно целенаправленно проводить теоретический анализ или реализовывать практику, какую-либо технологию, не определив философские основания осуществляемого процесса. Философские зна-

ния – основа современного образования, науки и культуры. Новые педагогические течения, направления педагогики всегда связаны с новой философской доктриной.

Обращаясь к отечественной педагогике XXI в., можно выявить эклектику в ее философском основании, вместе с тем – тяготение к диалектическому материализму, светскому гуманизму, экзистенциализму.

Общенаучный уровень методологии – это теоретические концепции, которые применяются к большинству научных дисциплин.

В работах Н. М. Борытко, В. И. Загвязинского, В. П. Кохановского, В. А. Слатенина и других ученых раскрыты особенности общенаучного, конкретно-научного, технологического уровней педагогической методологии [52; 338]. На общенаучном уровне педагогической методологии педагог избирает общие способы организации педагогического процесса и изучения педагогических феноменов. Данный уровень методологии педагогики представляет собой систему подходов и принципов к пониманию действительности, применяемых во всех или большинстве научных дисциплин. Гуманистической педагогике свойственны системный, структурный, функциональный, деятельностный, аксиологический подходы, что не укладывается в прокрустово ложе педагогики постиндустриализма, постмодернизма в ее абсолюте.

Системный подход (или метод системного анализа) требует рассматривать явления и процессы в их взаимосвязи, в развитии и движении. Он ориентирует на организацию педагогического процесса, рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как система, отношение, связь, взаимодействие, предполагает рассмотрение любой педагогический объект в трех аспектах: как явление, как процесс и как деятельность.

Исследование объекта как явления позволяет определить функции системы, выявить составляющие ее элементы, проследить связи между ними, а также системы связи с окружающей средой; как процесса – позволяет выявить стадии, которые проходит система в своем развитии, описать качественное своеобразие каждой стадии; как деятельности – имеет своим результатом создание модели работы педагога-практика с исследуемым феноменом.

Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития. Системный подход предполагает построение структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы,

позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов:

– субъекты педагогического процесса;

– содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура);

– материальная база (средства).

Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс как динамическую систему. Цель – ведущий фактор возникновения педагогической системы.

Системный подход требует реализации и принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики.

При структурном подходе акцент делается на выявлении и описании строения системы и составляющих ее элементах, а также связей между ними. На основе выявленной структуры делаются заключения о других характеристиках системы. Функциональный подход направлен на выявление функций (задач) каждого элемента системы и самой системы в целом.

Деятельностным подходом в педагогике утверждается: личность и индивидуальность человека формируются и проявляются в деятельности; педагогические явления и процессы необходимо изучать в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности – ее потребностей, мотивов, целей, действий, способов контроля и анализа достигаемых результатов. Деятельностный подход ориентирует на исследование учебной и профессиональной деятельности, на выявление их структур, условий формирования, выявление и описание тех способов действия, которые должны привести к полноценному усвоению знаний. Вместе с тем усвоение знаний приводит к закреплению определенных действий, овладению новыми действиями. Знания не просто передаются, они добываются учеником в процессе его собственной деятельности (учебной). А. Н. Леонтьев подчеркивал: «Чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т. е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность». В педагогическом процессе появляется возможность перевести пассивную, созерцательную позицию ребенка в позицию субъекта познания, труда и общения (это требует обучения его целеполаганию и планированию деятельности, ее

организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности).

В гуманитарных науках особое место занимает *аксиологический подход* к изучаемой и создаваемой на основе научного знания действительности. В XXI в. он выходит за границы конкретно-научной сферы какой-либо частной гуманитарной дисциплины на цивилизационный уровень. Н. Н. Моисеев в связи с этим справедливо утверждал: «Выживание человека на Земле, сохранение гомеостаза нашего биологического вида потребуют смены основных цивилизационных парадигм. На смену присваивающей экономике, на смену погони за сиюминутной выгодой должна прийти совсем иная структура ценностей». Ученый постулирует следующие ценности как своеобразные гаранты не только выживания, но и развития обновленного российского общества, это: гражданское общество, способное обеспечить демократию, т. е. правление для народа; национальная культура; жесткая дисциплина жизнедеятельности; самодисциплина; консолидация нации; национальное образование – техническое, экологическое, гуманитарное; ценности христианской культуры; наука, научно-технический прогресс; доверие к власти; общение людей, обмен информацией; природа [238].

Общенаучный уровень методологии педагогики опирается на следующие принципы: *принцип объективности*, т. е. всесторонний учет определяющих то или иное явление факторов, условий его развития, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте; *принцип сущностного анализа*, соблюдение которого связано с соотнесением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, с раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного изменения; *генетический принцип*, рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития; п*ринцип единства логического и исторического*, который требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития; п*ринцип соблюдения преемственности, учета накопленного опыта, традиций, научных достижений прошлого;* п*ринцип сочетания сущего и должного* – заключается в обязательном соотнесении плана должного и плана сущего, объяснительных и прогностических элементов в каждом исследовании, в которых одна из сторон или функций выступает как ведущая. Любое из существующих педагогических явлений может быть верно понято и оценено

только в сопоставлении с нормой или идеалом, а любая педагогическая перспектива не может быть обоснована и понята без соотнесения с существующим, без учета состояния современной теории и реальной практики [9].

Конкретно-научный уровень методологии составляют теории, относящиеся к области конкретной науки, в данном случае педагогики. Примером конкретно-научного подхода в педагогике может служить личностно-ориентированный подход, который предполагает усиление роли ученика как субъекта собственного обучения, его личностную направленность. Цель, содержание, формы и методы обучения, контроль результатов и другие дидактические элементы рассматриваются с точки зрения учета интересов и склонностей ученика, предоставления ему возможности индивидуальной образовательной траектории в каждом из изучаемых предметов. Вектор личностной ориентации в данном случае направлен не на ученика, а от него. «Не с предметом к детям, а с детьми к предмету», – вот девиз личностно-ориентированного обучения.

В классическом учебнике «Педагогика» (В. А. Сластенин и др.) представлены характеристики конкретно-научного уровня методологии педагогики, объединяющего ряд подходов к пониманию и исследованию педагогической реальности. Среди них: целостный, личностный, полисубъектный (диалогический), культурологический, средовой, этнопедагогический, антропологический подходы. Их реализация позволяет преодолеть одномерность педагогических постулатов постиндустриализма. Как мы отмечали выше, вся данная совокупность подходов может быть определена как интегративная.

Целостный подход ориентирует педагога на отношение к субъектам образовательного процесса, ученику как целостности, как сложной психической системе. Все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние все же всегда остается за ее социальной стороной – мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается ее *направленность,* которая рассматривается как *ядро, духовный центр личности*. Вместе с тем целостность важно понимать интеграцию субъектов педагогической деятельности, социальных пространств, в которых реализуется педагогическое взаимодействие и т. д.

Личностный подход требует от педагога учета того, что все внешние педагогические влияния всегда действуют на человека опосредованно, преломляясь через его личностный опыт, а также необходимо-

сти организовывать образовательный процесс, учитывая индивидуально-личностные особенности подопечных.

Полисубъектный (диалогический) подход акцентирует роль общения в воспитании и обучении детей. М. М. Бахтин говорил: «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя»; диалог – само бытие личности [19: 336]. Благодаря диалогу у ребенка выстраиваются отношения в микросоциуме с субъектами образовательного процесса как наиважнейшими источниками духовного развития, как условием формирования дружелюбия, толерантности, самовоспитания.

Культурологический подход, основанный на понимании содержания образования как культурного опыта человечества, обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. он становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности. Как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности культурологический подход, замечает И. Ф. Исаев [148], имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический, личностно-творческий. Благодаря *аксиологическому аспекту* в педагогическом процессе обеспечиваются изучение и формирование ценностных ориентаций личности – как устойчивых, инвариантных, определенным образом скоординированных образований («единиц») морального сознания, его основных идей. *Технологический аспект* связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности, когда в педагогическом процессе создаются условия не только для получения актуальных знаний о ценностях, но и освоения практической деятельности по реализации на их основе соответствующих поступков и поведения. *Личностно-творческий аспект* культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры, когда в определенных условиях индивид развивается на основе объективированной сущности человека (культуры) и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. становится субъектом исторического творчества, как замечает К. А. Абульханова-Славская [3].

Культурологический подход неразрывно связан *с этнопедагогическим*, учитывающим роль этнических, национальных традиций в развитии ребенка, становлении его личности с учетом органичного сочетания познаний в области мировой культуры и воспитания с опорой на

национальные традиции народа, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки. В данной взаимосвязи проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального [338]. В начале XXI в. стала очевидна прогрессивная сторона этнопедагогического подхода к образованию в РФ и его дефицитарность в потерпевшей фиаско концепции мультикультализма в Западной Европе (2010–2011 гг.) [303;429].

Средовой подход отражает идею целенаправленного влияния среды на ребенка, когда образование понимается в качестве системы условий, необходимых для становления человека. В работе Ю. С. Мануйлова «Средовой подход в воспитании» указывается на то, что с учетом данных, полученных при проведении диагностических процедур, представляющих отправную точку базовых действий, в рамках данного подхода создается окружение, актуальное и для конкретного ребенка, и для учебной группы. В данном окружении появляются возможности не только для сообщения, содружества с другими людьми, сотрудничества с ними, сопереживания, но выстраивать жизненные перспективы. Создавая позитивную образовательную среду, педагоги одновременно разрушают или нейтрализуют негативные средовые ниши, с которыми связаны их подопечные [225].

Антропологический подход связан с необходимостью использования в педагогической деятельности, педагогических исследованиях широкое разнообразие научных знаний о человеке, его воспитании, обучении, развитии. К. Д. Ушинский убеждал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [378, т. 3: 15], – рекомендуя при реализации педагогического процесса обращаться к анатомии, физиологии и патологии человека, психологии, логике, философии, географии, статистике, политической экономии, истории и другим наукам. Б. М. Бим-Бад назвал педагогическую антропологию «человековедением, служащим воспитанию и обучению людей». «Она стремится понять, как очеловечивается человек и как люди разного возраста влияют друг на друга. Насколько воспитуем ребенок на разных этапах жизни. Каковы причины и процессы становления личности. Каков характер различных групп (числом членов от двух до всего рода людского) и как личность взаимодействует с ними [30].

Представленное разнообразие подходов необходимо для того, чтобы получить достоверное знание, выявить наиболее значимые проблемы, смоделировать многообразие педагогических явлений, проектировать образовательные системы и регулировать на научной основе педагогическую деятельность.

Учитывая тотальные риски современного постиндустриального общества, в настоящее время в рамках гуманистической педагогической парадигмы, функционирующей в условиях постмодернистской идеологии, целесообразно актуализировать в качестве самостоятельных субстанций такие подходы к педагогическому взаимодействию, как охранительно-защитный и стимулирующе-организационно-направляющий. Их сущностные характеристики: *охранительно-защитный подход* обусловлен недостаточными способностями ребенка к самозащите в ситуациях риска, опасности для здоровья, жизни и агрессивными проявлениями социума постиндустриального общества, что требует от педагога создавать безопасную среду в образовательной организации и за ее пределами, обучать подопечных навыкам самоконтроля, самозащиты, обращения за помощью, организовывать комплексную профилактическую работу с детьми, их семьями, сотрудниками ПДН ОВД. Реализация *стимулирующе-организационно-направляющего подхода* также связана с необходимостью личности противостоять деструктивным влияниям постиндустриального общества, ориентирующего детей на пассивность, подчинение, несамостоятельность, развлечения, удовлетворение физиологических потребностей в ущерб духовно-нравственным. Вместе с тем существует возможность консолидировать два последних подхода, обозначив как элементы профилактического направления в *смысложизненноориентационном педагогическом подходе* (его характеристике посвящена глава III).

Технологический уровень методологии – это методика и техника организации определенного процесса, деятельности, а также проведения специального исследования. В данной монографии он будет частично раскрыт в контексте педагогики смысложизненных ориентаций личности. Говоря о специфике педагогического исследования, обратим внимание на открытость вопроса диагностики воспитательного процесса в современной российской системе образования. Тогда как процесс диагностики обученности обучающихся реализуется интенсивно, централизованно посредством контрольных, ЕГЭ и проч.

Для реализации целостного педагогического процесса, реализуемого в гуманистической педагогической парадигме, необходимо конкретизировать стилистику педагогической деятельности.

Стиль деятельности – это «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению собственной деятельности» [164: 49]. Несмотря на многообразие классификаций педагогических стилей, в повседневной практике активно используется их

традиционная классификация (Б. Б. Айсмонтас, А. К. Маркова и др.). Ее сущность заключается в ориентации на *профессиональную позицию педагога* (отражающую степень дистанцированности педагога от ученика: «далеко», «близко», «рядом»; уровень кинетической позиции по отношению к ученику: «впереди», «сзади», «вместе»); содержательную, динамическую, результативную характеристики его деятельности. В итоге фиксируются следующие стили: авторитарный, либеральный (попустительский), демократический [4; 226].

Авторитарному стилю свойственны *субъект-объектные* отношения между педагогом и подопечными, когда преобладают приказы, требования, стремление подчинить своей воле детей, их действия. Педагог, реализующий данный стиль деятельности, нацелен на результат, показатели, на отметку, а не на отношения, пренебрегая индивидуальными, возрастными особенностями воспитанников, учеников, их эмоциями, чувствами, интересами.

Либеральному стилю свойственны *объект-объектные* отношения между педагогом и подопечными, что выражается в их отчужденности друг от друга, в равнодушии учителя, воспитателя к личности ребенка, его проблемам и достижениям, чувствам и интересам. Педагогический процесс протекает формально, «для галочки».

На уровне развития экзистенциально-бытийной сферы личности воспитанника, ученика допустима *реализация* только *демократического стиля*, когда педагог ориентирован на повышение роли подопечного во взаимодействии, выстраиваются *субъект-субъектные отношения*, важны субъективные проявления взрослого и ребенка. «Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. Для деятельности таких педагогов характерны активно-положительное отношение к воспитанникам, обучающимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач, понимание ребенка, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности» [428: 161].

Рассматривая стиль через призму управления процессом обучения, Е. Д. Божович выделяет управление жесткое и гибкое, прямое и косвенное. *Гибкое управление* сохраняет все позитивное в деятельности школьника, независимо от его индивидуальных особенностей, при возможном несоответствии эталонному результату, когда производится коррекция лишь негативных аспектов. Оно задействует опыт ученика, полученный в организованном процессе обучения, и личный опыт, полученный спонтанно (для этого ученик должен иметь возможность не только использовать такой опыт в процессе обучения, но и интегрировать его с приобретенными в школе знаниями, личной рефлексией). Осуществлять такое управление сложно, оно под силу только учителю

с высоким уровнем педагогического, артистического мастерства, ориентированного на диалог, проблемное обучение, способного опираться на собственный субъективный опыт [43: 14].

В. Л. Матросов, Л. С. Подымова, Е. Н. Шиянов и др. обращают внимание на то, что демократический стиль на определенном этапе достигает более высокого уровня – это *творческий стиль педагогической деятельности.* Он включает в себя направленность учителя на самовыражение, самовоспитание, саморазвитие; овладение новыми знаниями и умениями в профессионально-педагогической деятельности и их творчески-активное применение; стремление развивать творческие способности обучающихся. Центральным звеном данной категории ученые называют креативность (способность конструировать новое). Для креативного компонента творческого стиля педагогу необходимы следующие способности:

а) интеллектуальные (зоркость в поисках педагогических проблем, целостность восприятия педагогического процесса, критичность, гибкость, легкость генерирования идей, способность к предвидению результатов);

б) личностные (самостоятельность, инициативность, смелость, впечатлительность, склонность к «игре», чувство юмора);

в) оценочные (осознание себя творческой личностью, умение прогнозировать варианты педагогической деятельности, склонность к рефлексии) [93].

Обобщая представленные характеристики продуктивных стилей, можно фиксировать то, что для современной педагогики актуален ***демократически-творческий стиль деятельности*** педагога. Понятие «творческий» в данном контексте расширяется. Из ситуаций обучения и воспитания не исключаются элементы субъект-объектных отношений, ибо процесс воспитания осмысляется не только как передача ребенку взрослым определенного опыта, но и целесообразный контроль, оперативная коррекция его деятельности, т. е. в педагогическом взаимодействии в случае необходимости, должны присутствовать поучения, наставления, порицания. Сами порицания понимаются как ситуации личностного самоуглубления ученика; они переживаются как проблема нравственного выбора, осознанного ограничения собственной свободы ради признания свободы другого человека, ради собственной безопасности, как сочувствие переживаниям учителя («Мне было стыдно за тебя!»). В творческую компоненту, помимо личностного развития педагога, следует включить комбинацию приемов, методов из других стилей, стилевых модификаций (например, элементы автори-

тарного стиля, если наблюдается угроза жизни; элементы попустительского стиля: ученик переживает горе по поводу ухода из жизни близкого родственника – ему можно разрешить в течение недели не посещать школу, не выполнять домашние задания, не отвечать на уроке, поддерживая с ним контакт на уровне неформального общения и проч.).

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающийв себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера).

Педагогическое общение – это профессиональное общение педагога с субъектами образовательного процесса (воспитанниками / обучающимися, их родителями, коллегами-педагогами, администрацией), на учебных занятиях и во внеучебной деятельности, направленное на создание благоприятного психологического климата, решение педагогических задач и достижение педагогических целей.

В. А. Кан-Калик выделил следующие этапы педагогического общения [157]:

1. Прогностический этап – моделирование педагогом предстоящего общения с детьми.

2. Коммуникативная атака – организация непосредственного общения в момент начального взаимодействия.

3. Управление общением – в ходе педагогического процесса поддерживать инициативу детей, направлять и корректировать общение.

4. Анализ общения – направление на соотнесение цели, средств и результатов общения с детьми.

В педагогическом общении во многих случаях именно педагог является инициатором. Для этого следует обратить внимание на оперативность начала контакта, формирования чувства «Мы», введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми, демонстрацию собственной расположенности к ребенку, группе, классу, показ ярких целей деятельности, передачу учащимся понимания педагогом их внутреннего состояния, организацию цельного контакта со всеми воспитанниками/ученикам, изменение стереотипных негативных установок к отдельным субъектам взаимодействия. Все это помогает преодолевать барьеры, возникающие у педагога особенно в начале деятельности. Снятию барьеров помогает, прежде всего, воспитание правильных форм общения.

Отношение к общению как ведущему виду деятельности образовательного процесса в контексте гуманистической педагогической парадигмы влечет за собой необходимость расширения функционального спектра педагогического общения. А. В. Мудрик описал четыре *ведущие функции педагогического общения:* нормативную (выражается в обеспечении освоения норм и правил социально-типического поведения); познавательную (заключается в обеспечении усвоения воспитанниками знаний об окружающем мире); эмоциональную (обогащение всего спектра положительных состояний воспитанников); актуализирующую (реализация типичных для личности сторон, самоутверждение ученика и учителя, их утверждение во мнении других) [243]. Во взаимодействии с ребенком эмоциональная и стимулирующая функции приобретают первичное значение, далее на их основе актуализируется познавательная, затем – нормативная функции (хотя понятно, что подобная иерархия достаточно условна).

Для того чтобы педагог достигал цели своей деятельности, сохранял этические нормы общения и повышал культуру общения с субъектами образовательного пространства, вышеперечисленные функции общения следует детализировать:

– контактная: установление состояния двусторонней готовности принимать и передавать сообщения и поддерживать взаимосвязь до завершения акта;

– информационная: обмен сообщениями (описаниями), вопросами и ответами;

– побудительная: поощрение партнера или самого себя (стимулирование и автостимулирование) к выполнению определенных действий;

– координационная: взаимное ориентирование и согласование действий, когда речь идет о совместной деятельности;

– познавательная: адекватное восприятие и понимание смысла сообщения, а также взаимопонимания (намерений, установок, переживаний, состояний партнеров);

– эмотивная: неосознанный обмен эмоциями или преднамеренное возбуждение эмоций в собеседнике;

– установление отношений: осознание и фиксирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и других связей;

– влиятельная: изменение состояния, поведения, ценностно-мотивационной сферы обучающихся, родителей, коллег (их намерений, взглядов, мнений, решений, представлений, потребностей, уровня активности, вкусов, норм поведения, оценочных критериев и т. д.).

В реальном процессе общения одна из функций может преобладать, что зависит от содержания, целей общения.

А. А. Реан, Я. Л. Коломинский связывают с ситуацией педагогического общения феномен *«терпимость»*. Они говорят о терпимости двух видов:

1) сенсуальной терпимости личности (как толерантности); она «связана с повышением порога социально-психологической чувствительности партнеров к различным воздействиям»;

2) диспозитивной терпимости личности как специфике ее установок (повышение терпимости связано с формированием установок типа «Все люди могут ошибаться»; «Чем больше точек зрения, тем лучше»; «Каждый имеет право на свое мнение» и др. Эта терпимость – мироощущение) [306].

А. А. Бодалевым сформулированы общие требования к плодотворному педагогическому общению:

1) осуществление общения в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, в школе и др.;

2) сопровождение воспитания отношением к человеку как ценности;

3) обеспечение усвоения необходимых педагогических знаний, умений, навыков познания других людей и обращения с ними [40].

Б. М. Бим-Бад указывает на важнейшую задачу учителя в образовательном процессе: заразить детей любовью к учебному предмету. Ученым представлена система идеальных и материальных условий (средств) воспитания школьников через призму любви: принятие учителем любви как педагогической категории, признание в любви ее парадоксов (любовь к смерти, опасности и проч.), знание двух ипостасей любви: односторонней и двусторонней интенций. «Идеальное начало общественных отношений есть не власть, а любовь. Поэтому в процессе воспитания необходимо культивировать обе разновидности любви – их равновесие обеспечивает человеку душевное здоровье, созидательную жизнь. Условия реализации указанных видов любви: культивирование взрослыми адекватной любви к жизни, самому себе, окружающим; безусловная любовь к детям со стороны «важных взрослых» (опасны дефицит любви и любви-сверхопеки, деспотизма), ожидание взрослыми ответственного поведения от детей при уважении их независимости, разумная требовательность, представление образцов сорадования, внимания, интереса к жизни детей; преобладание в родительской любви жалости – желания помочь, беречь, охранять, сострадать; опора в любви воспитателя на принцип золотой середины, т. е. чувства

меры; мажорный и спокойный тон обращения к детям; создание родителями и учителями своего привлекательного облика для детей; отказ от модели «идеального взрослого»; отношение к агрессии, депрессии детей как их страданиям; доверительные беседы в трудных жизненных ситуациях; наказание за конкретные промахи, а не человека в целом; адекватное восхищение ребенком; развитие чувства любви к родине через любовь ко всему родному, близкому окружению; формирование отношения к половой любви как единству духовного и физического влечения людей друг к другу (что противостоит сексу как соитию без духовной близости); формирование в ребенке таких качеств, как самоотдача, забота, понимание, сочувствие, искренность; проявление уважения к детской, юношеской любви; создание среды любви, свободы [34].

В традициях постмодернизма – ориентировать личность на формальное, манипулятивное общение, тогда как педагоги, организующие педагогическую деятельность в гуманистической педагогической парадигме, нацелены на субъект-субъектные, субъективно-субъективные взаимоотношения, насыщенные эмоционально-рациональным, духовно-нравственным потенциалом.

Гуманистические тенденции в педагогике присутствуют издревле, с течением времени они становились все более отчетливыми, убедительными, что выражалось, прежде всего, в любви и уважении педагога к своим подопечным, заботе об их развитии, будущем. Такой педагог опирается на гуманистические ценности, у него всегда есть ***аксиологическое кредо, убеждение.***

Нередко борьба ученого, педагога-практика за гуманное отношение к детям становилась жизненным подвигом. Примерами тому служат и судьба гонимого религиозными и политическими фанатиками за пропаганду гуманистических педагогических взглядов чешского ученого-энциклопедиста Я. А. Коменского (1592–1670), и польского педагога писателя, врача Я. Корчака, шагнувшего в газовую камеру концлагеря Треблинки вместе с детьми-сиротами, чтобы в последний миг жизни они чувствовали поддержку взрослого (1942 г.), и мужественное противостояние командно-административной системе советского педагога В. А. Сухомлинского, сумевшего превратить рядовую школу не только в социальный центр села, но и в инновационную творческую педагогическую лабораторию гуманного развития личности (1960-е годы), и многих других ученых, учителей, воспитателей.

В современной отечественной науке нет единой системы ценностей, которая постулировалась бы гуманитарным сообществом и экстраполировалась бы на общество, его институты. В то же время предла-

гаются различные аксиологические классификации, во многом созвучные друг другу.

А. М. Новиков обратил внимание на *возрождение подлинно национальной школы* (К. Д. Ушинский говорил о «народном воспитании»), когда национальное образование связано с общечеловеческим, осуществляется постоянный процесс взаимообогащения). Ученый указал на необходимость базирования национального образования на национальной идее, способной консолидировать общество. Для этого следует обратиться к ментальным характеристикам россиян, это: *духовность* (что включает в себя доброту, гуманное мировоззрение, чувство подвижничества), *народность* (общинность, коллективизм в противовес индивидуализму, традиционность, открытость), *державность* (патриотизм, сильная державная власть), которые проецируются на три категории: личность, общество, государство [252].

Выделив в психике ребенка три страсти: страсть к развитию, к взрослению, к свободе, – Ш. А. Амонашвили доказал, что личность ученика – это личность, способная к самообучению, самовоспитанию, постижению красоты окружающего мира, осмыслению духовных ценностей: Духа, Души, Сердца, Любви, Жизни, Смерти. Педагогу важно видеть в ребенке высшее творение Природы и Космоса, несущем в себе жизненную миссию, которой он должен служить [7].

А. Д. Солдатенков подчеркивает, что «законы диалектики отражают эволюцию ценностей общества, приводят к пониманию приоритета глобальных целей, общечеловеческих – духовно значимых – ценностей». «Это ценности абсолютные, составляющие ядро гуманистических идеалов всех этапов развития человечества. Транслируемые в жизнедеятельность школы, они могут быть присвоены школьниками, стать ценностными ориентирами личности». В рамках данной позиции были выделены идеи свободы в ценностной категории «Отечество», идея экологии и милосердия – в «Жизни», идея гуманизма – в группе ценностей «Человек», гармония – в «Красоте», истина – в «Познании», нравственность, бизнес, творчество – в ценности «Труд» [347: 12].

В. А. Караковский учебно-воспитательный процесс организует с опорой на следующие ценности: Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек [160], П. Т. Ширяев – на ценности Отечество, Человек, Знания, Культура, Труд, Семья [430]. О. С. Газман и его соратники раскрывали сущность ценностей через целевые образовательные программы «Учение», «Общение», «Досуг», «Образ жизни», «Здоровье» [81]. В повседневной школьной жизни ценности презентуются ученику посредством конкретных предметов, явлений, абстракций, в связи с чем условно подразделяются на материальные, социаль-

ные, морально-нравственные и духовные (хотя совершенно справедливо замечает П. И. Пидкасистый: любая ценность должна быть духовно окрашена) [284].

В. М. Таланов [358] предложил следующую типологию гуманистических ценностей:

1. *Общелюдские ценности:*

Жизнь.

Здоровье.

Благо.

Творчество.

Истина.

Прекрасное.

Справедливость.

Счастье.

2. *Ценности человечества:*

Существование и развитие человечества.

Воздух.

Вода.

Почва.

Флора и фауна.

Полезные ископаемые.

Энергия.

3. *Общегосударственные ценности:*

Соотношение понятий «государство», «общество», «страна», «территория».

Безопасность страны.

Экономика.

Духовная культура.

Медицина.

Быт.

Наука.

Образование и воспитание.

Порядок внутри страны.

В концепции гуманистических смысложизненных ориентаций ценности позиционируются как элемент смысложизненных ориентаций. ***Структура*** смысложизненных ориентаций личности каузальна, трехэлементна: «*ценности жизни», «цели жизни», «ориентации»*. ***Содержание*** каждого элемента: *ценности духовные (абсолютные)* (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность, Толерантность) и *эмпирические:* феноменологически переживаемые на

уровне типизированных социокультурных смыслообразов (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество-Отечество, Досуг, Природа); *цели* – это будущее, переживаемое личностью на основе уверенности самостоятельно осуществлять жизненный выбор с ориентацией на смыслообразы;*ориентации* – обусловленный знаниями ***процесс*** самостоятельной деятельности обучающихся (самовоспитания, самообучения, саморазвития в условиях воспитания, обучения, развития) по достижению целей, освоению социоэкзистенциальных ролей на уровне Я-концептов: «Я-сын» (дочь), «Я-ученик» (ученица), «Я-друг» (подруга), «Я-гражданин» и проч. *Формирование* смысложизненных ориентаций обучающихся объединяет самостоятельную деятельность ученика, воспитанника и деятельность педагога, педагогического коллектива, семьи [376].

Очевидно, что для современной педагогики важно обращение не только к абсолютным гуманистическим ценностям, но и к их антиподам – антигуманистическим ценностям: смерти, болезни, злу, несвободе, безделию, насилию и проч., – как порокам человечества, которые педагогу необходимо осмыслять с детьми и давать морально-нравственную оценку, укрепляя силу духа, веру в Добро, Справедливость.

Освоение ценностей ребенком во многом зависит от его возраста, чем дети младше, тем выше их неосознанное отношение к ценностям и, соответственно, подражательность.

И. Ф. Исаев конкретизировал также педагогические ценности, на которые педагогу необходимо опираться в своей профессиональной деятельности [148]. *Педагогические ценности* – это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

Педагогические ценности представляют собой *нормы,* регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением

в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют *синтагматический характер*. Овладение педагогическими ценностями происходит в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой совершается их субъективация, уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

И. Ф. Исаев оформил классификацию педагогических ценностей, что позволяет представить их статус в общей системе педагогического знания. Если за классификационное основание взять уровень существования ценностей, то можно выделить *личностные, групповые и социальные педагогические ценности*. В условиях постиндустриального общества целенаправленное формирование указанного комплекса ценностей затруднено, следовательно, при получении педагогической профессии необходимо актуализировать аксиологическую сферу личности; эффективна подготовка потенциальных педагогов в профильном – педагогическом – классе [148].

§ 3. Педагогика смысложизненных ориентаций как актуальный ***ресурс современной гуманистической педагогической парадигмы***

Прогрессивная педагогическая мысль последних десятилетий фиксирует факт того, что, несмотря на расширение диапазона научных изысканий, связанных с гуманизацией образовательного процесса, «практически не исследованными остаются жизненный путь, основные этапы социализации конкретного человека: история его связей с эпохой, педагогическими традициями и инновациями, приобретения им воспитанности, освоения социальных ролей» [104: 13]. Для решения данных проблем в рамках гуманистической педагогической парадигмы необходима конкретизация устойчивой системы закономерностей, принципов, методов, форм образования, соответствующих социальному заказу, обеспечивающих интериоризацию обучающимися гуманистических ценностей, реализацию ими гуманно ориентированного поведения, готовность к просоциальному жизненному выбору. На наш взгляд, создать такие условия образования позволяет, в частности, педагогика смысложизненных ориентаций – специальное, смысложизненноориентационное, направление в гуманистической педагогике, одновременно обладающее собственной методологической базой. Заметим: на основе обобщения предшествующего опыта педагогическое проектирование, вслед за А. Я. Данилюком, нами осуществлялось в последовательности «история – методология – теория – технология»

[97]. Подчеркнем универсальность данного направления относительно возраста ребенка (в широком смысле): оно охватывает весь период становления личности, от рождения до завершения юности. Только до 10–12 лет акцент преимущественно ставится на знании ценностей и их интериоризации, а также таких ведущих видах деятельности, как общение, игра, учение; в более поздний период к этому присоединяются целеполагание, арсенал различных актуальных видов деятельности (рефлексивной и др.).

Предметом выделенного нами направления является система закономерностей, принципов, методов, форм, технология организации образовательного процесса (воспитания, обучения), способствующая формированию гуманистических смысложизненных ориентаций его субъектов, прежде всего учащихся: интериоризации базовых (абсолютных и эмпирических) гуманистических ценностей, конкретизации и постановке ближних и дальних жизненных целей, самостоятельной организации просоциальной деятельности по их достижению на основе самовоспитания, самообучения, саморазвития в образовательном процессе и вне его; готовности противостоять антигуманному влиянию постиндустриального общества.

Задачи смысложизненноориентационного направления***:***

– обоснование смысложизненноориентационных закономерностей, принципов, методов, форм, средств педагогической деятельности на основе методологии общей педагогики;

– характеристика актуальных видов деятельности, технологии организации смысложизненноориентационного педагогического процесса;

– оформление воспитательной системы образовательной организации формирования смысложизненных ориентаций личности на основе воспитательной концепции;

– характеристика и организация смысложизненноориентационного образовательного пространства образовательной организации;

– характеристика и организация класса, учебной группы как содружества;

– активизация личностного развития педагога (в том числе и будущего) в контексте смысложизненноориентационной проблематики;

– интенсификация взаимодействия педагогического коллектива со вспомогательными службами образовательной организации и образовательными, досуговыми учреждениями социума;

– содействие семье в формировании смысложизненных ориентаций ребенка, в собственной гармонизации.

Обобщение рассмотренных выше научных позиций философского, психологического, психотерапевтического, социологического, культу-

рологического, педагогического характера, учет актуальных цивилизационных проблем, социальный запрос российского общества (главы 1, 2) позволяет обозначить в качестве базовых гуманистических ценностей (абсолютных духовных ценностей европейской цивилизации, не зависящих от времени) общества следующие: ***жизнь, здоровье, свобода, добро, истина, труд, красота, ответственность, толерантность.*** (Сущность понятия «толерантность» следует оговорить в связи с приданием ему в современной западноевропейской культуре сексуального подтекста; мы трактуем толерантность как терпимость к широкому разнообразию самореализации людей в рамках культурных традиций и норм). К эмпирическим, зависящим от исторических условий и личного опыта человека, своего рода идеальных педагогических представлений о культурной норме, целесообразности, необходимости, относятся такие гуманистические ценности, как ***внутренний мир человека, семья, профессия, общество Отечество, досуг, природа.***

Механизм усвоения ценностей связан с ростом потребностей личности. «Педагогическая проекция закона возвышения потребностей позволяет охарактеризовать сущность процесса ориентации школьников на духовно значимые ценности как самостоятельное, адекватное ведущим ценностям общества движение личности, *определить функции воспитания как трансформацию ценностей в жизнедеятельности школы и актуализацию личностных потребностей школьников с учетом их возраста и социальной ситуации развития»*. Особое значение для личности ценность приобретает в том случае, если имеет личностную окрашенность. Ценности являются системообразующим началом в мире потребностей. Для усвоения ценностей необходима интеграция механизмов поиска, оценки, выбора, проекции. Однако реализация системной и высокорезультативной педагогической работы, содействующей усвоению учащимися духовно значимых ценностей, в настоящее время затруднена в связи с тем, что в обществе изменилась иерархия ценностей, снизилась их содержательная наполненность. Например, если жизнь как ценность воспринимается современными школьниками в качестве доминирующей, то труд имеет низкий индекс значимости [347: 14–15, 17, 20].

Учитывая специфику представленных педагогических подходов к воспитанию личности в современном образовательном процессе, на наш взгляд, важно: 1) трактовать личность современного ученика не индифферентно, не в поле абстрактного, идеализированного образа, но с учетом ее ценностных ориентаций, мировоззренческой позиции, реального гуманистического потенциала, жизненных условий и планов,

проблем, социокультурных условий; 2) максимально конкретизировать концептуальную позицию деятельности педагогического коллектива (в какой педагогической парадигме коллектив функционирует, какую воспитательную систему реализует).

В контексте смысложизненноориентационной педагогики, учитывающей обострение противоречий в интерпретации сущности гуманизма, рост числа антигуманных поступков в обществе, деструктивные, агрессивные, аутоагрессивные тенденции в поведении молодежи, выделяется понятие «***гуманно ориентированная личность»*** *– это человек, выстраивающий собственные отношения к себе, с собой, обществом, природой с ориентацией на базовые абсолютные и эмпирические гуманистические ценности демократического общества, активно познающий, облагораживающий мир и продуктивно реализующий себя в нем на основе самовоспитания, самообучения, саморазвития, чему в значительной мере содействует образовательный процесс.*

Гуманно ориентированная личность – это *психологически здоровая личность,* т. е. она заботится о своем питании, физической активности, гигиене (о физическом здоровье); она гармонична, оптимистична, уверенна, самокритична; осознает систему отношений к себе и к миру, ставит адекватные жизненные цели и стремится их достичь (психическое здоровье); доброжелательна и толерантна; коммуникабельна; готова к личностному и профессиональному самоопределению; ее установки, стратегии ориентированы на социально-культурные ситуации (социальное здоровье); нравственна, трудолюбива; ее жизнь осмысленна, наполнена любовью, творчеством, верой в гуманистические ценности и идеалы (духовно-нравственное здоровье, которое в зависимости от мировоззрения человека может быть религиозным или научным в силу его потребностей, убеждений); это *педагогически здоровая личность,* т. е. она адекватно реагирует на процессы воспитания, обучения, в результате которых развивается, и готова к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию (с учетом возрастных особенностей).

Проведенный ретроспективный анализ понятий «личность», «смысл жизни», «смысложизненные ориентации» показывает, что в современной педагогике существует немало актуальных, научно обоснованных подходов к их толкованию. Все они имеют свою специфику при общей тенденцией относиться к современному ученику, студенту/курсанту как личности гуманно ориентированной, уважающей ценности демократического общества, устремленной в будущее и способной постигать смысл бытия.

Однако, несмотря на наличие в современной отечественной педагогической литературе понятия «смысл жизни личности», оно в большей

степени относится к статичной составляющей личности, чем к динамической, а порой, помимо того, чрезмерно объективированно или индивидуализированно (когда в конкретном образовательном процессе преимущество на стороне субъектного или субъективного начал, а не на их целесообразной сбалансированности). Очевидно, что именно благодаря наличию дефиниции «ориентации» (как действий, деятельности, направленности) в термине «смысложизненные ориентации личности» актуализируется динамика изучаемого явления. Понятие «ориентации» не просто косвенно охватывает, «вбирает» в себя несколько категорий более узкого и конкретного уровня, в частности, «цель», «мечта», «план», «деятельность», «будущее», но и отражает развитие жизни как сублимацию индивидуального и общечеловеческого, как направленность человека на ближние и дальние цели, как его стремление к самоосуществлению в обществе с опорой на внутренний локус контроля.

Среди важнейших смыслов жизни эмпирического уровня и соответствующих им целей традиционно выделяются: *самопонимание* (цель – изучение собственного «Я», развитие своего внутреннего мира), *создание своей семьи, воспитание детей* (цель – нахождение любимого человека, организация многодетной семьи, овладение педагогическими и психологическими знаниями, самовоспитание, самообучение, саморазвитие); *обеспечение материального благополучия* (цель – нахождение интересной и достойно оплачиваемой работы, других источников доходов, развитие трудолюбия); *интеллектуальное развитие* (цель – получение хорошего образования); *достижение высокого профессионального мастерства* (цель – приобретение профессии, соответствующей способностям и духовному складу, овладение ею в совершенстве); *служение другим людям* (цель – помощь слабым, больным; воспитание и обучение подопечных); *дружба, товарищество* (цель – нахождение хорошего и верного друга, самовоспитание, саморазвитие); *познание окружающего мира* (цель – совершение научного открытия); *раскрытие своих творческих возможностей* (цель – получение специального образования); *обучение и воспитание молодого поколения* (цель – получение педагогического образования); *улучшение политического устройства общества* (цель – становление политиком) [332; 355]; *творческое саморазвитие* (нахождение интересных дел, занятий в досуговое время); *сохранение и защита природы* (цель – общение с природой, ее познание, понимание ценности).

Условно выделенные нами компоненты смысла жизни (ценности, ее цели и направленная деятельность) в идеале неразрывно связаны меж-

ду собой: смысл жизни в качестве ценности «уточняет» цель, объективирует ее, а цель, в свою очередь, «конкретизирует», субъективирует смысл и придает ему специфичную окраску. Однако в процессе воспитания нередко возникает необходимость и условного ситуативного «расчленения» сферы человеческого бытия как целостности на природные и культурологические сегменты, а самого отношения к ним – на эмоциональный и рациональный виды. В этом случае у ученика появляется возможность сопоставлять эмпирические ценности в виде социокультурных ***смыслообразов*** (Д. С. Лихачев назвал их концептосферами): «Внутренний мир человека», «Семья», «Профессия», «Общество-Отечество», «Природа», «Досуг», переводя их в личностный план посредством социоэкзистенциальных Я-концептов (системы представлений об осваиваемых ролях): «Я-сын», «Я-друг», «Я-ученик», «Я-студент», «Я-защитник», «Я-творец, созидатель», «Я-гражданин» и пр. Я-концепт не искусственный конструкт – это целостное образование, интегрирующее социальный психологический, социальный, культурный, духовный опыт личности, получаемый в обществе в процессе самоанализа, самопознания; синтезирующее нормативное понимание социальной роли и эмоционально-рациональное отношение к ней. Важно, чтобы в целостном педагогическом процессе педагог сумел напрямую и косвенно посредством смыслообразов и Я-концептов представить учащимся ориентировочную основу формирования смысложизненных ориентаций личности (табл. 9).

Таблица 9

Ориентировочная основа формирования смысложизненных ориентаций личности

ЦЕЛИ-ОБРАЗЫ	**ОТНОШЕНИЕ: эмоциональное, рациональное**
Я, мой внутренний мир Я: – биологическое – физическое – психологическое: – эмоциональное – умственное – волевое – деятельностное – социальное – духовное	Люблю забочусь понимаю изучаю критикую воспитываю обучаю меняю развиваю принимаю
Семья Родители-Я-мы-дети	Люблю забочусь изучаю

	спорю благодарю отвечаю убеждаю выбираю понимаю принимаю
Друзья–общество–государство микросоциум мезосоциум макросоциум	Доверяю забочусь отвечаю защищаю поддерживаю уважаю сохраняю свободу выбора
Пространство и время	Принимаю познаю использую берегу
Искусство	Переживаю восхищаюсь удивляюсь спорю люблю, выбираю творю развиваюсь
Техника	Интересуюсь изучаю изменяю использую
Труд, профессия	Уважаю, люблю сохраняю приумножаю творю, преобразую сохраняю свободу выбора

Понятие «образ» в педагогическом контексте расширяется от традиционного понимания как «накопленные и организованные знания организма о себе и об окружающем мире» до «представлений, включающих все, что приобрел субъект» [340]. Следовательно, образ будущей семьи – это представление ученика, студента/курсанта о семье, которую важно создать в будущем, и его отношение к ней (но формируется образ преимущественно на примере родительской семьи), образ профессии – представление ученика, студента/курсанта о желаемой или избранной профессиональной деятельности и отношение к ней (на примере трудовой деятельности родителей, с учетом собственных достижений) и т. д. Мы прислушиваемся к мнению В. И. Гарбузова, И. С. Сергеева о том, что у нынешнего подрастающего поколения слабо развито

воображение, они испытывают серьезные затруднения в спонтанном творчестве [84; 328], потому смысложизненноориентационное направление центрируется на данной проблеме.

Представляя обучающимся ***смыслообразы*** в качестве субстанций, конкретизирующих абсолютные гуманистические ценности и в качестве *идеала – социокультурного эталона*, задаваемого современным обществом, педагог одновременно формирует их у воспитанников соразмерно их субъективному опыту и возрастным особенностям, индивидуально-личностному потенциалу с целью содействия им в жизнетворчестве. Для этого учитель/преподаватель опирается на знания об индивидуальном своеобразии подопечных, их гендерных особенностях, использует научную информацию из различных сфер знания для конструирования целесообразных отношений, учитывает собственный эмпирический опыт. (Наш многолетняя педагогическая практика позволила доказать эволюционный характер педагогики смысложизненных ориентаций, связанной с различными возрастами и типами образовательных организаций. Следовательно, многие ее фундаментальные положения актуальны как для дошкольников, школьников, так и студентов, курсантов (естественно, с учетом различных допущений).

Подчеркнем: условно смысл жизни как конгломерат ценностей первичен по отношению к целям жизни (это правомерно с позиций гуманистической педагогики), что далеко не всегда учитывается в педагогической практике. Если учитель чаще ориентирует учащихся на цели, ограниченные конкретной ситуацией обучения или близкими перспективами деятельности (опять-таки образовательного характера), то обычно подопечные испытывают затруднения в развитии самосознания, в самоопределении, самовоспитании, саморазвитии, в принятии гуманно ориентированной жизненной позиции. Аналогично и с курсантами в системе высшего образования, если в дополнение к указанному еще и служебная деятельность осознается как исключительная, приоритетная по отношению к профессиональной и личностно развивающей.

Для содействия обучающимся в интериоризации гуманистических ценностей, формировании навыков постановки жизненных целей, реализации просоциального поведения важно расширить арсенал педагогических закономерностей, принципов, базовых видов воспитания, его форм, методов общей педагогики.

Закономерности педагогики смысложизненных ориентаций:

– в постиндустриальном обществе на фоне усиления экзистенциального вакуума личности и социокультурных рисков обостряются проблемы образования (воспитания, обучения, развития) личности,

способной к формированию гуманистических смысложизненных ориентаций;

– деструктивные тенденции постиндустриального общества, постмодернизма как его философской основы требуют систематического, комплексного, планомерного сопровождения детства в условиях оптимизма, жизненной перспективы, созидания и коррекционно-профилактической поддержки;

– образовательная система должна быть обеспечена теоретико-технологическим инструментарием, способствующим формированию смысложизненных ориентаций обучающихся, всех субъектов образовательного процесса как условию самореализации гуманно ориентированной личности, а также укреплению нравственного самосознания нации, сохранению национальной безопасности.

Организация педагогического процесса, содействующего формированию смысложизненных ориентаций обучающихся, предполагает выявление в системе мета- и частных (микро-) принципов (В. А. Сластнин) личностно ориентированного образования **комплекс смысложизненноориентационных мезопринципов**:

– *принцип онтологичности* выражается в целесообразной актуализации в процессе взаимодействия педагога с учащимися вопросов философского уровня: «В чем смысл жизни?», «Что я ценю в жизни?», «Всесилен ли человек?», «Каковы мои идеалы?», «Можно ли стать абсолютно свободным?», «Что значит быть счастливым?» и т. п.; в ориентации педагога на доминанту: смысл существования – в самом существовании, в стремлении, несмотря на всевозможные трудности, совершенствуя мир, совершенствоваться самому; данный принцип позволяет преодолеть бинарный подход к жизни;

– *принцип здоровьесбережения* обеспечивает дозирование педагогом участия учеников-студентов/курсантов в различных видах деятельности, чтобы не была преодолена грань между развитием у них воли и подрывом его физического и психического здоровья; ученик-студент / курсант ориентируются педагогами на положительные образцы жизнедеятельности, на заботу о собственном теле, физическом, психическом, духовном здоровье, ориентации на здоровый образ жизни;

– *принцип гендерного подхода* предполагает учет в педагогической деятельности половых особенностей учащихся, актуализируя особенности маскулинного и феминного типов поведения, специфику их воспитания, обучения, развития;

– *принцип психологизации* предполагает организацию образовательного процесса с опорой на психологические закономерности раз-

вития личности, группы, общества; активное целесообразное введение в образовательный процесс форм, методов психологической работы с личностью, группой; обеспечение психологического комфорта образовательного пространства, функционирование в нем психотерапевтических зон (игро-, смехо-, песко-, кино-, музыко- и др. видов терапии);

– ***принцип этико-эстетической обусловленности*** жизни образовательной организации: соблюдение этических норм во взаимоотношениях всех субъектов, создание условий, обеспечивающих личности восприятие красивого (следует отметить необходимость «перевода» данного принципа с уровня «частных» на уровень мезопринципов);

– ***принцип профориентационной направленности проводимых мероприятий*** как актуализация вопроса профессионального самоопределения учащихся на протяжении всех лет обучения в школе с учетом возрастного фактора самореализации (в системе «задатки – способности – просоциальные увлечения, интересы – первичные профессиональные пробы»), формирования позитивного отношения к труду; в системах средне-специального, высшего образования – актуализация значимости выбранной профессии, первичных профессиональных проб;

– ***принцип профилактической направленности проводимых мероприятий*** побуждает педагогический коллектив, взаимодействуя с воспитанниками, соблюдая этические нормы, акцентировать внимание подопечных на негативном влиянии на организм человека алкоголя, наркотиков, беспорядочных половых связей, опасность вовлечения в асоциальные структуры, утверждая здоровый образ жизни, давая происходящему в жизни, сообразно обстоятельствам, морально-нравственную оценку.

На основе представленных принципов выделяются ***направления воспитания*** (онтопсихологические), отличающиеся фундаментальным характером, на которые опирается арсенал традиционно выделяемых отечественной педагогикой видов воспитания (их можно определить как социокультурные: гражданско-правовое, патриотическое, экологическое, трудовое, физическое и др.): онтологическое, валеологическое, гендерно-психологическое, этико-эстетическое, профориентационное, профилактическое воспитание.

Прежде чем дать характеристику указанным направлениям воспитания, конкретизируем сущность понятий *воспитание, обучение, развитие, самовоспитание, самообучение, саморазвитие, ученическое сообщество, ученическое содружество, школьное образовательное пространство (организационные формы: урок, тренинг, классный час, коллективное творческое дело), педагогическое взаимодействие, фор-*

мирование личности в контексте смысложизненноориентационного направления общей педагогики.

Воспитание (в данном исследовании речь идет о научной категории, учитывающей влияние стихийного воспитания социума) – педагогическая деятельность субъектов-профессионалов образовательного процесса с целью содействия воспитанникам в интериоризации гуманистических ценностей, в гармоничном развитии разума, чувств, воли, формировании просоциальных идеалов, навыков культурного поведения, противостояния негативным влияниям социума, постановке ближних и дальних жизненных целей, освоении рациональных способов их достижения благодаря адаптации, индивидуализации, социализации, инкультурации.

Самовоспитание ученика **–** это сознательная и целенаправленная деятельность ученика по изучению и интериоризации гуманистических ценностей, постановке жизненных целей, выбору актуального вида деятельности; готовность к изменению собственного поведения. Самовоспитанию присущи процессы, которые осуществляются в онтогенезе в определенной иерархической последовательности: самовыражение, самопознание, выбор, самоконтроль, самоиспытание, самостимулирование, самоутверждение, самоуважение, жизнетворчество. В. И. Смирновым оформлена **структурная схема процесса самовоспитания:** 1. Осознание потребности и желания изменить себя, усовершенствовать свои личностные качества, свое поведение. 2. Самоанализ. 3. Определение цели, программы и плана деятельности. 4. Деятельность, направленная на самоизменение и самоусовершенствование. 5. Методы, приемы, средства деятельности по самовоспитанию: а) самообязательство, самоприказ, самопринуждение, самоуговаривание, самоубеждение; б) самоинструктирование, самопереключение, самонапоминание, самоподчинение; в) эмоционально-мысленный перенос в положение другого; г) самовнушение, самопоощрение, самонаказание, самоутешение; д) самоконтроль, самооценка, корректировка плана деятельности [344].

Обучение – важнейшее средство воспитания, активное и целенаправленное педагогическое взаимодействие на основе общения между обучающим и обучаемым, самими обучаемыми, в результате чего обучающим передается, а обучающимися усваиваются научные знания, развиваются чувства, формируются умения, навыки деятельности и поведения в различных сферах жизни, в том числе в формировании смысложизненных ориентаций. ***Самообучение*** – процесс самостоятельного получения человеком знаний о себе, окружающем мире, гу-

манистических ценностях посредством собственных устремлений, самостоятельно выбранных средств в сферах жизнедеятельности.

Синтез (не формально-механический, но взаимодополняющий) воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе при ведущей роли воспитания – это выход из бесконечного спора между специалистами: чему необходимо отдавать предпочтение, образовывая школьника, обучению или воспитанию. Понятно, что сама эта целостность несколько условна, даже идеальна (в зависимости от специфики педагогической ситуации и ее целей, в реальной жизни, в контексте целостного процесса приоритет отдается (во всяком случае, может отдаваться) тому или другому, но она ориентирует педагога на сохранение ценностного поля развития личности подопечного. С другой стороны, сравнительный анализ двух структур, связанных с логикой процесса воспитания и логикой процесса обучения: 1) ***знание – навыки – убеждение***; 2) ***знание – умение – навыки,*** дает право говорить о том, что воспитание – явление более емкое, так как выводит личность на мировоззренческое самоопределение, влияет на направленность ее деятельности. В самом воспитании, по П. И. Пидкасистому, следует выделять три аспекта: 1) содержательный (педагог организует воспитательную среду, обеспечивает ребенку вхождение в контекст современной культуры); 2) деятельностный (активное взаимодействие ребенка с современной культурой) – в нашей интерпретации деятельностно стимулирующий (приглашение ребенка к взаимодействию с культурой, поддержка его активности); 3) ценностный – как ценностное постижение мира (инициирование педагогом осмысления учащимися ценностного содержания жизни и развития способностей производить осознанный свободный выбор в жизненных ситуациях с ориентацией на абсолютные ценности) [284].

Развитие прямое и косвенное взаимодействие педагога с воспитанниками, в процессе которого не просто осуществляется самораскрытие объекта, актуализация заложенных в нем потенций, а происходит *качественная смена состояний, в основе которой лежит невозможность сохранения существующих способов функционирования. В точках перехода от одного состояния к другому у человека возрастает степень свободы в ситуациях выбора (ценностей, целей, способов деятельности, построении отношений), фиксируются актуальные новообразования.* Ученик, переживающий процесс формирования смысложизненных ориентаций, нуждается в том, чтобы социум обеспечил ему устойчивость гуманно ориентированной системы ценностей; в этом случае все противоречия, обусловливающие его развитие, будут содействовать укреплению психологического здоровья лично-

сти, ее гармонизации. То есть подлинную ситуацию развития составляют *предпосылки развития* (природа, социум) и *условия развития* (доминирующие культурные и духовные факторы) в своем единстве, «сращивании».

Саморазвитие, опираясь на результаты самовоспитания и самообучения, одновременно их стимулирует. ***Саморазвитие*** – сознательное качественное изменение отношения личности к себе, с собой, к окружающему миру с определенной целью в контексте прошлого, настоящего, будущего, при разрешении ею внутренних конфликтов социально-культурного, духовно-нравственного характера, в ситуации выбора жизненно важных ценностей, проектирования жизненного пути.

Процессы самовоспитания и саморазвития не следует рассматривать обособленно; каждый из них в определенный период жизни учащихся может находиться в зоне ближайшего развития личности, постепенно влияя на изменение отношения субъекта к себе настоящему, «актуальному». Субстанция «саморазвитие» менее самостоятельна и более обусловлена; без плодотворного самовоспитания саморазвитие может лишь декларироваться и демонстрироваться формально, тогда личность не сможет совершать высоконравственные поступки, принимать на себя ответственность; она рискует остаться духовно ущербной.

Ученическое сообщество – группа обучающихся класса, школы, объединенных нормами образовательной системы, общими интересами, деятельностью.

Ученическое содружество – группа обучающихся класса, школы, являясь ученическим сообществом, одновременно представляет собой устойчивую систему дружеских отношений, что проявляется во взаимопомощи, толерантности, искреннем интересе учащихся друг к другу, ответственности, заботе, сочувствии в трудных жизненных ситуациях и сорадости при успехах одноклассников. Уникальность содружества проявляется в том, что данные отношения способны сохраняться и развиваться после окончания школы.

Школьный класс – это физическое, социально-психологическое, деятельностно-организационное, духовно-нравственное, культурное пространство – прообраз демократического общества. В нем ученик приобщается к цивилизационным и этническим ценностям, нормам, получает возможность проявлять собственную индивидуальность, апробировать предпочитаемые модели самовыражения, самореализации, формировать знания, умения, навыки (в том числе и целеполагания), наблюдать за различными типами поведения, фиксировать разнообразные виды отношений, осваивать социальные роли. Это система от-

ношений ученика с ровесниками, взрослыми – учителями и другими специалистами как референтными лицами, как представителями социума. В классе обучающиеся формируют адекватные представления о гендерных, характерологических особенностях одноклассников, получают компетентную помощь со стороны учителя, благодаря чему процессы воспитания, обучения, развития стимулируют самовоспитание, самообучение, саморазвитие личности, формирование смысложизненных ориентаций.

Интерпретация понятий «***школьное (локальное) образовательное пространство», «урок», «школьный тренинг», «классный час», «коллективное творческое дело»*** представлена ниже, что предотвратит неоправданные повторения.

В контексте педагогики смысложизненных ориентаций расширяется сущности понятия ***«педагогическое взаимодействие».*** Традиционно представленные в нем субъект-субъектные отношения между учителем и учеником дополняются фактором субъективности, т. е. появляются модели отношений «субъект-субъективных» (Учитель: «Я понимаю твои переживания», «Я тоже сейчас чувствую удивление» и проч.); субъективно-субъектных («Я очень расстроилась из-за твоей неудачи», «Я рада твоей смелости» и проч.); субъективно-субъективных («Я расстроилась из-за твоих резких слов, а ты?», «Мне тоже неприятно, стыдно, как и тебе»; «Я горжусь твоим поступком, а что чувствуешь ты?» и проч.).

Индивидуализация и социализация – две генеральные линии личностного развития школьников. Предтечей индивидуализации является *адаптация* как вхождение человека в социальную среду, приспособление к ее культурным, психологическим и социологическим факторам и активность. Социализация «связана с усвоением растущим человеком социально одобряемых идеалов, формирует в человеке социально типичное, вторая линия связана со становлением и проявлением индивидуальности человека, уникального стиля его жизнедеятельности», – Е. Н. Степанов, И. В. Полковникова [214].

Социализация сопряжена с инкультурацией как обучением человека традициям и нормам поведения в конкретной культуре. И. А. Кравченко подчеркивает, что *социализация* – процесс более быстрый, ибо более формальный. В свою очередь, *инкультурация* предполагает присвоение человеком определенной системы ценностей, традиций, его срастание с родной культурой, тогда появляется надежда увидеть личность не просто социализированную, но и интеллигентную. У ребенка инкультурация происходит двумя способами: непосредственно (его учат взрослые, ровесники) и опосредованно (путем самостоятельных

наблюдений). Если наставления, поучения окружающих расходятся с персонально увиденным, то процесс инкультурации ребенка затрудняется. Результатом подобного процесса воспитания может стать человек весьма социализированный, но совершенно некультурный. Социализация и инкультурация – процессы, развивающиеся неравномерно; так, социализация достигает своего максимума в молодости и зрелости, позже может даже уменьшаться, а инкультурация достигает своего максимума в старости (в повседневной педагогической практике нередко социализация подменяет инкультурацию). Когда же оба процесса совпадают, идут в одном направлении, то личность, сохраняя собственную индивидуальность, развивает социальную активность, достигает высокого культурного уровня [192: 137].

На основе приведенных уточнений охарактеризуем заявленные направления воспитания, способствующие формированию смысложизненных ориентаций учащихся.

Онтологическое воспитание целенаправленное взаимодействие педагога с воспитанником в образовательном процессе для конкретизации вопросов бытия: «Каким быть?», «Кем быть?», «Что делать?», «В чем смысл моей жизни?»; для формирования гуманистической мировоззренческой позиции, положительных идеалов на основе интериоризации гуманистических ценностей и уточнения жизненного пути; для постановки гуманно ориентированных жизненных целей с учетом объективных и субъективных возможностей, реальных конфликтов и противоречий; самообучения, самовоспитания и саморазвития с целью постижения диалектики жизни, самопознания, самореализации, самоопределения, самоосуществления, жизнетворчества. Онтологическое воспитание важно систематически осуществлять на уровне всех институтов социализации: в семье, в образовательных учреждениях, в учреждениях дополнительного образования и т. д.

Валеологическое воспитание – учитель акцентирует в педагогическом взаимодействии вопросы жизне-, здоровьесбережения, устремляя школьников на здоровый образ жизни: правильное питание, занятия спортом и проч.

Гендерно-психологическое воспитание – ориентировано на передачу обучающимся психологических знаний при активной систематической отработке навыков их реализации и формировании умений творческого применения; это выработка представлений об особенностях психического мира и поведения представителей женского и мужского полов, непреходящей роли традиционной семьи в жизни человека, закономерностях развития личности и ее отношений с обществом, о

способах разрешения конфликтов, о психологической норме социально ориентированного поведения.

Этико-эстетическое воспитание – взаимодействие педагога с обучающимися, всеми субъектами образовательного процесса с целью привития подопечным норм культуры поведения, развития способностей к восприятию и сохранению красоты в окружающем мире, созданию красивых, эстетичных предметов, произведений, подчеркивая эстетику культурного и красивого (высоконравственного) поведения.

Профориентационное воспитание – ориентирует педагога на то, чтобы в процессе педагогического взаимодействия обучающиеся, уточняя сферу своих интересов, реализовывали свои общие и специальные способности, постепенно конкретизировали профессиональные предпочтения с опорой на схему «хочу-могу-надо». Для адаптации в обществе рыночных отношений с обучающимися обсуждаются варианты выбора будущей профессии с учетом требований рынка, готовности к возможной переквалификации, необходимости самоопределения в сфере хобби как устойчивой сферы самореализации.

Профилактическое воспитание – систематическое целенаправленное взаимодействие с обучающимися с целью предупреждения их девиантного и делинквентного поведения. Особое внимание в рамках профилактического воспитания оказывается ученикам, попавшим в трудную жизненную ситуацию, прежде всего смерти близких или развода родителей и т. п. Педагогическая профилактика предполагает три уровня реализации: 1) пропедевтическая работа; 2) работа с актуальной проблемой ученика; 3) индивидуальная поддержка учащихся в посттравматический период.

Воспитательные методы, содействующие формированию смысложизненных ориентаций обучающихся в образовательном процессе, условно делятся на три уровня: базовые (фундаментальные); ситуативные; специальные.

К ***базовым (фундаментальным) методам*** относятся: *заражение* – метод интеграции групповой деятельности, в которой эмоциональное сопереживание субъектов (детей, взрослых) взаимодействия является и основным механизмом контакта, и фоновым; согласованность взаимодействия, взаимопонимание между субъектами зависит от личностной значимости предмета воздействия; *подражание* – метод, способствующий осознанному или неосознанному следованию примеру, образцу действий, манере поведения, общения; под его влиянием формируются и простейшие навыки, и нравственные, духовные ценности; подражание подразделяется на *манерное* (имитация внешних признаков действий, поведения) и *рассудочное* (воспроизведение оценок и суж-

дений других); *внушение* – специфический механизм воздействия на сознание личности, связанный со снижением критичности при восприятии внушаемого содержания; внушение способствует снятию противостояния человека и оберегает его от заблуждений и ошибок; *убеждение* – интеллектуально-эмоциональное воздействие на сознание, чувства, волю воспитанников, основанное на логике, доказательствах с целью выработки у них собственных взглядов и нравственных критериев; убеждение основано на принятии человеком каких-либо идей, сведений, оно не воспринимается в готовом виде, хотя может быть сделано самостоятельно или вслед за убеждающим [4; 121; 215].

Для формирования смысложизненных ориентаций обучающихся специалисту необходимо опираться на положение о том, что каждая возрастная группа школьников избирательно реагирует на базовые методы. Так, школьники 1–4 классов склонны к эмоциональному заражению. К тому же учителю, несмотря на статус взрослого человека с уже сформировавшейся, как правило, системой убеждений, важно реанимировать и стимулировать в процессе собственного развития навыки эмоционального заражения, подражания; это приблизит его к мироощущению подопечных, сократит возрастную, социально-ролевую дистанцию между ними. Как показывают эмпирические наблюдения, более 40 % учителей педагогических коллективов испытывают затруднения в спонтанном выражении эмоций в игровых ситуациях.

Ситуативные методы воспитания: *методы формирования сознания личности* (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера); *методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности* (приучение, создание воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации; игры и др.); *методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности* (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.); *методы контроля, самоконтроля, самооценки* [338: 331–346].

Для гуманистической (светской) парадигмы характерно сосредоточение учителя на методах развития личности, стимулирования и самоконтроля, что, естественно, не говорит об отказе от остальных.

Обзор широкого спектра классификаций методов обучения современной дидактики, разнообразие которых связано с различными классификационными основаниями (классификации Е. В. Перовского и Е. Я. Голант, М. Л. Лернера и И. Я. Скаткина, Ю. К. Бабанского, В. Оконя и др.), подтверждает возможность их интеграции в комплекс приведенных выше ситуативных методов.

В. А. Ситаров подчеркивает личностно развивающую роль методов обучения, обращая внимание на методы создания проблемных ситуаций, которые пробуждают инициативу учащихся, активизируют их познавательную активность: методы, стимулирующие познавательные вопросы учащихся (метод неожиданных решений, незаконченное задание и т. п.); методы, стимулирующие самостоятельное проявление инициативы (самостоятельное конструирование заданий, поиск аналогов в повседневной жизни на основе содержания задания и т. п.); методы, стимулирующие инициативу, проявляемую в процессе деятельности (намеренные ошибки учителя, выбор оптимального варианта решения задачи из нескольких представленных и т. п.); методы, стимулирующие коллективные инициативы (оказание учебной помощи одноклассникам, соревновательные ситуации и т. п.) [335].

Специальные (смысложизненноориентационные) методы воспитания, целесообразно включающиеся в ситуативные методы:

– тренинг, его различные варианты, элементы (тренинги самопознания, саморегуляции, личностного роста, формирования уверенности, снятия страхов, интерактивного общения, доверия, профилактики вредных привычек, активного отказа и т. д.);

– индивидуальная беседа с исповедальным, благодарственным актами («Ценность моего прошлого», «Я в настоящем», «Мои мечты и цели жизни»; «Благодарю своих одноклассников за…», «Благодарю учителей за…», «Мое любимое место в городе», «Мне стыдно за…», «Мой любимый герой» и т. п.);

– групповая беседа рефлексивного характера в «кругу доверия» («Как я понимаю добро», «Забочусь ли я о своей семье?», «Я дружелюбный человек», «Что полезного мы приобрели от посещения зоопарка?», «Правильно ли мы вели себя во время уборки пришкольного участка?» и т. п.);

– беседы-поучения в «кругу доверия», проводимые родителями, специалистами-медиками, правоведами, классными руководителями («Девичьи посиделки» – с девочками, девушками; «Мужской разговор» – с мальчиками, юношами);

– беседы, дискуссии о великих, об истинных и мнимых кумирах, идеалах (обсуждение историй жизни известных людей; проблемы, с которыми человек сталкивался, способы их решения; особенности его отношений с конкретными людьми, с миром в целом);

– беседы-установки («Я умный пешеход (телезритель, пользователь компьютера, покупатель и т. п.)», «Я защитник природы» и проч.);

– экспресс-рефлексия в кругу доверия («Добро – это…», «Ответственность – это…», «Моя любимая игрушка», «Мечтаю о…», «Что меня

смешит…», «Что меня огорчает…», «Самое ценное в моем прошлом», «Хвалю себя за …», «Ругаю себя за…», «Прошу прощение за…» и др.);

– рефлексивный акт урока, классного часа («Что чувствую?», «Что было удивительным?», «Что было полезным?», «Что не получилось?», «О чем хотел бы рассказать своим родителям, будущим детям?»);

– широкомасштабное использование методов творческого выражения (М. Е. Бурно [57]): 1) создание творческих произведений (сочинение рассказов, рисование, фотографирование, вышивание и др.); 2) творческое общение с природой (ландшафт, растения, птицы и др.); 3) творческое общение с литературой, искусством, наукой; 4) коллекционирование предметов как средство самовыражения; 5) погружение в прошлое путем общения с предметами своего детства, рассматривания фотографий родителей, предков, изучения истории своего народа или человечества в целом для более глубокого осознания собственной индивидуальности, своих «корней» и своей «неслучайности» в мире; 6) ведение дневника или иного рода записей с включением в них элементов творческого анализа тех или иных событий, произведений искусства и науки; 7) переписка с учителем, психологом; 8) обучение «творческим путешествиям» (в том числе прогулкам по улицам или за город); 9) обучение творческому поиску одухотворенного в повседневном, необычного в обычном;

– групповая творческая работа как итог конкретного мероприятия, образовательного процесса (оформление стенгазет «Мир интересов нашего класса»; «Наши планы после школы» и т. п.);

– выпуск классных, общешкольных рефлексивных, благодарственных плакатов («Весна – это…», «Свобода – это…», «Благодарю одноклассников за…», «Благодарю маму за…», «Мечтаю о …» и т. п.);

– самопрезентация учащихся, педагогов, родителей (результаты практической деятельности, творческих достижений: «Минута славы», «Приглашаем на выставку, концерт», «Карта моих интересов»), размышлений ученика, детского сообщества, взрослых; участие в школьных фестивалях инсценированной песни, в акциях «Забота», «Трудовой десант» и т. п.);

– интерпретация притч, легенд, афоризмов, пословиц, «фразы месяца» по проблемам выбора нравственной позиции, смысла жизни;

– создание художественного образа своих «Я», прошлого-настоящего-будущего и т. п. (художественное слово, изобразительное творчество, музыка, танец и т. п.);

– недописанное суждение («Когда я вырасту, то…»; «В моей будущей семье…» и т. п.);

– сюжетно-ролевая игра («Я – будущая мама», «Я – будущий папа», «Я – старшая сестра», «Я – младший брат», «Я – хороший учитель», «Мы дружная команда полярников» и т. п.);

– игра-фантазия, игра-мечта («В стране добрых волшебников», «Разговор с золотой рыбкой», «Я стал студентом», «О какой семье я мечтаю» и т. п.);

– игра-театрализация (кукольный театр, театральные постановки и т. п.);

– игра-путешествие (реальное путешествие с исследовательскими, образовательными или шуточными заданиями, поход, воображаемые путешествия);

– игра-обучение (игры двух, трех поколений);

– игра-размышление «Линия моей жизни» («Линия жизни моей семьи», «Линия развития моей страны»), представляющая собой вектор, разделенный на три сегмента: прошлое – настоящее – будущее; в каждом сегменте ученик делает зарисовку и запись, соответствующие теме);

– упражнение-похвала («Хвалю себя за то, что…», «Мне в себе нравится…», «Хвалю друга за то, что…» и проч.);

– проективные задания «Древо моих целей» (оформление алгоритма ближних и отдаленных целей);

– деловые игры – планирование деятельности («Планирую свой день», «Планируем поход», «Планирую ответ на урок», «Как проведу каникулы», «Как буду готовиться к экзаменам», «Перспективы после школы» и т. п.); «Линия жизни», «Как герою выбрать правильный путь?» и проч.);

– упражнения-установки («Я – ответственный человек», «Я берегу свое здоровье», «Я люблю себя», «Мы – дружная команда», «Я хороший сын, потому что…», «Я взрослый человек, потому что…» и проч.);

– упражнения – аффирмации (лат. *affirmatio* – подтверждение) («Я люблю жизнь», «Жизнь – это радость», «Дарите улыбки, и жизнь улыбнется вам» и проч.);

– упражнения – ассоциации («Родной дом – это…», «Школа – это…», «Для меня моя бабушка – это…» и т. п.);

– решение нравственных задач («Я собрался с друзьями на футбольный матч, но заболела сестра. Как поступить?» – дать варианты возможных действий, выбрать наиболее гуманный вариант и т. п.);

– спонтанное выражение чувств (пение, ритмика, художественное чтение, пребывание в школьной комнате смеха, зале фантазий и мечтаний), ограниченное этическими нормами поведения;

– упражнения, задания, игры творческого характера («Придумай…», «Создай…», «Сочини…», «Доделай вместо…» и проч.);

– агитационно-пропагандистские, агитационно-просветительские выступления (участие в акциях за здоровый образ жизни, в поддержку слабых: маленьких детей, пожилых людей, – выпуски плакатов, отчетов, выступление агитационных бригад в международные дни ребенка, пожилого человека, против курения и проч.);

– акции «Забота» (занятия с младшими, ровесниками, старшими на уровне оказания помощи), «Чистота вокруг», «Улыбка», «Доброе слово» (оформление стимульных листков-плакатов);

– коллективный просмотр художественных, мультипликационных фильмов с последующим коллективным обсуждением их гуманистического потенциала, оценкой характеров героев;

– коллективное посещение театров, выставок, концертов с последующим обменом впечатлений (беседа, сочинение, рисунки);

– ситуации созерцания (созерцание природы, произведений искусства);

– упражнения релаксационного характера (дыхательные, двигательные);

– упражнения физиотерапевтического характера (элементы точечного массажа, рационального дыхания);

– анализ поведения литературного киногероя с позиции педагогики смысложизненных ориентаций и проч.;

– занятия с растениями, животными (творческо-охранительные).

Очевидно, что специальные методы классифицируются на следующие виды: 1) релаксационно-рефлексивные (содействуют снятию мышечного, эмоционального напряжения, разрешению внутреннего конфликта); 2) стимулирующие-прогностические (содействуют активизации личности в различных видах деятельности, постановке целей, анализа полученных результатов и проч.); 3) аффирмационно-репетиционные (содействуют формированию убеждений, конкретизации личностной позиции, закреплению приобретенных навыков); 4) аналитические (содействуют объективации переживаний, размышлений); 5) аффективные (развивают способности спонтанно выражать эмоции, адекватно воспринимать эмоции окружающих); 6) нравственно-этические (помогают усвоению норм культуры поведения).

Формы реализации специальных методов: индивидуальные, дуальные, тринитарные, групповые, массовые.

Виды реализации специальных методов:

– **по способу:** устные, письменные; индивидуальные, коллективные; по специфике и цели деятельности: коммуникативные, учебные, игровые, художественные, трудовые;

– **по типу организации:** урок, тренинг, факультатив, внеучебные мероприятия просветительского, трудового, благотворительного и развлекательного характера (классный час, коллективное творческое дело и проч.), кружок, секция, школьные клубы по интересам.

Общение, игра, учение, труд – те ***ведущие виды деятельности,*** которые в ситуации педагогического взаимодействия обеспечивают стабильное развитие общих способностей школьников, гармоничной личности в целом. Важно подчеркнуть, что в контексте педагогики смысложизненных ориентаций первичным, *базовым видом педагогической деятельности является общение*.

Структура деятельности, способствующей формированию смысложизненных ориентаций учащихся, выглядит следующим образом: «осознание личностью собственных потребностей, интересов, желаний, возможностей, самоуважения, любви к себе» – «знакомство ученика с абсолютными и эмпирическими ценностями как жизненными смыслами, их интериоризация» – «постановка жизненных целей, выбор оптимальных средств для их достижения, оценка собственных ресурсов» – «планирование целесообразных действий по достижению цели, готовность к самоконтролю, самокритике, самопоощрению» – «просоциальная деятельность по достижению целей с ориентацией на гуманистические ценности на основе самовоспитания, самообучения, саморазвития в образовательном процессе и вне его» – «оценочная рефлексия, выводы» – постановка новых жизненных целей».

Структура учебной, воспитательной деятельности. В контексте педагогики смысложизненных ориентаций актуализируется задача придания собственным потребностям личности смысложизненноориентационный характер. Тогда традиционная структурная схема деятельности выглядит следующим образом: «смысложизненноориентационные потребности – мотивы – цель – условие – действия». Структура учебной деятельности приобретает четыре дополнительных компонента: «*положительные эмоции – интерес* – смысложизненноориентационные мотивы – учебная задача – учебные действия и операции – контроль – *самоконтроль* – оценка – *самооценка*».

Специальные виды деятельности, которые с учетом важности развития специальных способностей школьников, реализуясь комплексно и систематично, содействуют устойчивому формированию смысложизненных ориентаций личности: ***Рефлексивная деятельность,*** условно подразделяемая на: 1. *Самоанализ (адекватное само-*

оценивание), самосравнение, самоотчет. 2. *Исповедальную деятельность*. Предполагает взаимодействие ученика с учителем, педагогом-психологом, с одноклассниками в атмосфере максимального доверия, основанного на разделении участниками общения общих ценностей жизни. Исповедальная деятельность как акты самовыражения и самоутверждения обеспечивает ученику реальную возможность нравственного выбора, самостоятельной постановки цели, ее реализации (в настоящем и будущем), проявления воли к преодолению препятствий, страха; переживания радости открытия; осознания собственной значимости для других и значимости других для собственного самораскрытия [329]. 3. *Благодарственную деятельность*. Учитель, являясь примером в проявлении благодарности учащимся («Благодарю вас за старание», «Спасибо за терпение» и т. п.), людям, которые оказали ему содействие («Я с благодарностью вспоминаю свою первую учительницу, которая…»), стимулирует подопечных к выражению благодарности («Меня порадовало то, что вы поблагодарили повара за обед», «Представьте лицо своей заботливой мамы; пусть она сейчас услышит ваши слова: «Спасибо, дорогая мама, за твою заботу!» и т. п.).

Педагогическая деятельность. Традиционно она связывается в нашем сознании с профессиональной деятельностью взрослого, который не только транслирует в процессе обучения школьников научные знания, но и воспитывает подопечных посредством собственного примера (тактичен, доброжелателен, терпелив), побуждающими к действиям призывами: «Мы с вами займемся исследованием», «К сожалению, нам придется обсудить неприятное событие» и т. п. Однако в подобном контексте отношений учитель имеет также уникальную возможность стимулировать учащихся на их собственную педагогическую деятельность: позаботиться о младших, оказать помощь нуждающемуся («Помогите своему соседу по парте, однокласснику, родителям, учителю», «Научи нас так же красиво мастерить» и т. п.); формирует у них педагогический такт, потребность в передаче знаний, умений, навыков; развивает наблюдательность, чувство любви к окружающим. Особое значение в развитии педагогических способностей у учащихся имеет их взаимодействие с младшими и более слабыми, т. е. учителю важно периодически инициировать учебную и внеучебную деятельность школьников в режимах «старший – младший», «сильный – слабый».

Организаторская деятельность. Учитель целенаправленно использует педагогические ситуации урока, внеклассных мероприятий для формирования у учащихся умений и навыков легкого вхождения в

контакт с другими людьми; развивает у них способность понимать психологию человека, индивидуально-личностные особенности окружающих, добросовестность в исполнении поручений, ответственность, критичное отношение к собственным действиям; формирует умение распределять работу между людьми. Данный вид деятельности важно актуализировать не только для детей-лидеров, но и для пассивных, стеснительных, включая их в парную деятельность с инициативными учащимися, поручая им конкретные и доступные организаторские виды работы («Позвони членам редколлегии и организуй их сбор», «Выясни, пожалуйста, в столовой, когда дежурит наш класс, и организуй специальную группу» и т. п.).

Творческая деятельность: 1) *художественная деятельность* предполагает развитие у учащихся эстетического чувства, проявляющегося в эмоциональном отношении ко всему окружающему, к произведениям искусства; создание, развитие и сохранение ярких образов; самореализацию в образе писателя, художника, артиста и проч.; 2) *исследовательская деятельность* – анализ научной гипотезы; художественного произведения, сопоставление его образов, идей, содержания с произведениями других авторов и т. п.; самоанализ на основе осознания и оценивания результатов собственной деятельности; 3) *прикладная деятельность* – самореализация в роли мастера (столяра, швеи и т. п.).

Деятельность по осуществлению выбора. Выбор – предпочтение одного из вариантов. В учебно-воспитательном процессе – это реализация учеником возможности избрать из определенной совокупности вариантов наиболее приемлемый для проявления собственной активности. Ситуация выбора – это совокупность обстоятельств внешнего мира и внутреннего состояния человека, на фоне которых актуализируется необходимость поиска и предпочтений одной из скрытых или явных альтернатив. Данная деятельность предполагает постепенное совершенствование у ученика навыков самостоятельной постановки цели, определения средств и способов ее достижения, принятие на себя ответственности за полученный результат, адекватное самооценивание. Педагогическое сопровождение на первом этапе освоения этого вида деятельности выражается в совместном обсуждении учителем и учащимися конкретного противоречия; учитель высказывает свое сомнение, советуется с учениками, одобряет или отвергает коллективное решение и проч. С течением времени алгоритм действий в ситуации выбора интериоризируется, из внешне стимулируемых и условно контролируемых действия школьников становятся самостоятельными. Крайне важно, чтобы взрослый периодически обсуждал с подопечным причины конкретного выбора, делился собственным опытом пережи-

вания проблемных моментов, говорил о собственных сомнениях, ошибках, победах. Необходимо помнить о том, что процесс выбора всегда связан с определенным риском – это необходимо обсуждать с учащимися, разъясняя сущность риска оправданного, обусловленного нравственным выбором, и риска бессмысленного, опасного для жизни собственной и окружающих людей [232].

Частная педагогическая периодизация возрастного развития человека, связанная с уровнем сформированности смысложизненных ориентаций личности в единой классификационной схеме, использует метрические и топологические характеристики личности (с опорой на опыт Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксона и др.). Несмотря на то, что традиционно готовность к формированию смысложизненных ориентаций связывается с подростковым возрастом, периоды дошкольничества, обучения в начальной школе являются важными подготовительными этапами данной готовности:

1. *Дошкольный возраст* (3–(6) 7 лет) – смысложизненные ориентации не осознаются, как и вопросы самовоспитания, самообучения, саморазвития, однако весь период является подготовительным для дальнейшего нормального развития личности, ее готовности к самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению. Абсолютные ценности понимаются ребенком посредством наблюдения за поведением окружающих людей, кино-, литературных героев (особую важность имеют сказки). Ценности эмпирические (и цели) осваиваются благодаря подражанию, участию в сюжетно-ролевых играх в процессе воспитания и обучения. Любовь к ценностям родного дома проявляется через привязанность, «знание норм, привычки поведения, потребность соответствовать положительному эталону поведения», эмоциональные отношения к нравственным нормам, внутреннюю позицию самого ребенка. Из ведущих видов деятельности актуальны игровая, общения, имитационно – учение, труд. В специальные виды деятельности (в их упрощенном варианте) по формированию смысложизненных ориентаций дети активно включаются по инициативе педагогов и при их поддержке. Во времени начинает ориентироваться к концу периода, актуален период настоящего. Сформированы социоэкзистенциальные Я-концепты: «Я-сын (Я-дочь)», «Я-брат (Я-сестра)», «Я-внук (Я-внучка)». К концу периода сформированы первичные образы родителей и прародителей (без экзистенциальной составляющей, на уровне ролевого поведения). Гендерные различия в обществе начинают пониматься к концу периода.

Навыки самообучения, самовоспитания в зоне актуального развития – в заточном состоянии.

2. *Младший школьный возраст* – детство (6–7 – 11–12 лет; 1–(5)6 классы). Для личности ученика цели самовоспитания и саморазвития осознаются в системе сугубо личностных ценностей: ценности собственного «Я», ценностей родного дома, ценностей малой родины (абсолютные ценности понимаются посредством эмпирических). Самовоспитание ограничивается самовыражением с элементами самоутверждения, самопознания, самоиспытания, элементарного самоконтроля; ярко выражено стремление к изменению конкретных форм поведения, а не качеств личности. Разрешение нравственных конфликтов осуществляется, как правило, в соответствии с морально-нравственными принципами близких взрослых (родителей, учителей). На будущее смотрит через конкретную ситуацию, наивно веря в счастливое будущее, строя позитивные перспективы и постепенно проявляя чувство ответственности, стремление к достижению успехов при определенной мере независимости. К прошлому относится ситуативно, предельно конкретно, однозначно (в дихотомии «мне было хорошо – мне было плохо»). В отношении к жизни преобладает оптимизм. Образ цели заключен в мечтах, сменяющихся фантазиями и прожектерством (в 11–12 лет – менее выражено, чем в 6–10 лет). Постепенно уточняется индивидуальное своеобразие (наиболее осознанно – к 12 годам). Принимаются культурные нормы близкого окружения (оно является эталоном для подражания). Образ будущей семьи сориентирован на образец родительской. Образ будущей профессии связан с подражанием, в значительной мере с ситуативными увлечениями, он крайне неустойчив. Из ведущих видов деятельности актуальны учебная, общения, элементарно – трудовая, игровая приобретает важность как возможность для апробации социальных ролей. В специальные виды деятельности (в их упрощенном варианте) по формированию смысложизненных ориентаций дети активно включаются по инициативе педагогов и при их поддержке. В целом смысложизненные ориентации личности как единое целое еще не сформированы, но существует готовность ученика к самоанализу и активный интерес к общению по поводу устройства мира, к сущностно-внешней самореализации. Амбивалентность устройства мира, как и амбивалентность счастья, диалектика жизни не осознаются, но вызывают интерес. Сформированы Я-концепты: «Я-ученик», «Я-ученица». К концу периода сформированы образы родителей и прародителей (без экзистенциальной составляющей, на уровне ролевого поведения). Гендерный показатель обусловлен пониманием социальных норм поведения, жизнедеятельности представителей мужского

и женского пола. Навыки самообучения, самовоспитания в зоне актуального развития выражены слабо.

3. *Средний школьный возраст* – подростковый период (13–14 лет; 7–8 классы). Для личности ученика данного периода характерно следующее: первичный интерес к целям самовоспитания и саморазвития в системе абсолютных ценностей, ценностей «большой» Родины с нивелированием эмпирических ценностей (нередко – с отвержением идеалов и эталонов родительской семьи, родной культуры). На фоне гипертрофированного чувства взрослости, выражающегося в стремительных попытках личностного самоизменения (жажда самовыражения, самоутверждения, самоиспытания) при низком уровне саморегуляции и самопознания, ведется активный самостоятельный поиск собственных идеалов. Разрешение нравственных конфликтов зачастую протекает болезненно, напряженно в связи с постепенным осознанием несовершенства мира. Смысложизненные ориентации как целостность приобретают конкретность, так как приходит постепенное понимание уникальности собственной жизни. На будущее ученик смотрит с позиций настоящего, демонстрируя первичные способности к осознанию временной перспективы, построению планов на будущее через попытки самоопределения (Что во мне особенного? В чем я схож с ровесниками и чем от них отличаюсь? Каким я буду человеком? Какую я выберу профессию? и т. п.), половую поляризацию (в ее контексте проявляется первое чувство любви к противоположному полу), оформление мировоззренческой позиции, определение системы ценностей (уточнение). К прошлому относится пристрастно, идеализируя его или низвергая в зависимости от того, какую роль оно играет в настоящем. Образ цели инвариантен, противоречив, ибо при слабых способностях сообразовывать собственное поведение с конкретными условиями предъявляет завышенные требования к окружающим и к жизни в целом; образ будущей семьи конкретизируется, но отличается глобальной идеализацией, что нередко вызывает конфликты в родительской семье; образ будущей профессии конкретизируется на основе способности осознавать специфику собственных задатков, склонностей, интересов. Появление способности к постижению амбивалентности мира, счастья влечет за собой максималистское отношение к себе, к действительности; происходит поляризация большинства (ранее устойчивых) отношений с крайне высокой динамикой перехода от позитива к негативу и наоборот: то выражается гипертрофированная вера в счастливое будущее (личное и вселенское), то проявляется неверие в него, нередко сопровождаемое категоричным выводом: «Жизнь бессмысленна». При уточ-

нении собственной системы ценностей начинается интенсивное сравнивание себя с другими. Из ведущих видов деятельности актуальна деятельность общения, игровая приобретает важность в сфере релаксации, конструировании деловых отношений; трудовая деятельность понимается как средство самоутверждения и независимости, учебная деятельность актуальна в психологической сфере. Специальные виды деятельности по формированию смысложизненных ориентаций становятся приоритетными. Гендерная сфера гипертрофирована, исследуется специфика собственной маскулинности или феминности. Внешнее самовыражение приобретает приоритет по отношению к внутреннему. В то время как душевные и духовные переживания усиливаются и подросток остро нуждается в исповеди. Сформированы преимущественно социоэкзистенциальные Я-концепты: «Я-друг», «Я-подруга». Навыки самообучения, самовоспитания в зоне актуального развития выражены достаточно, однако отличаются неустойчивостью.

4. *Старший школьный возраст*, студенческий возраст – ранняя юность (15–17 лет – девушки, 16–18 лет – юноши; (8)9–11 классы – 21–22 года – студенческие годы). Личность ученика-студента/курсанта данного периода имеет следующие отличительные черты: активный, но не всегда устойчивый интерес к целям самовоспитания и самообучения в системе общечеловеческих ценностей (абсолютных и эмпирических), опирающихся на генерализованные ценностные системы предшествовавших периодов; этот интерес выражается в самоиспытании и самоопределении на фоне самовыражения, самоизменения, самоутверждения. Личностное самоопределение включает в себя построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее при «близости к историческому дню», способность к оформлению ценностных представлений в контексте национальной культуры, самостоятельности, ответственности, чувства любви, психологической независимости, к выбору профессии. Особую важность в личностном развитии приобретают «идентичность» (по Э. Эриксону), т. е. тождественность самому себе, неизменность личности в пространстве в различных ситуациях, и «целостность» – преемственность во времени. Очевидно стремление к объективизации прошлого, отказ от идеализации будущего и настоящего, однако данные процессы еще достаточно противоречивы. Разрешение нравственного конфликта чаще происходит с уточнением позиции оппонентов на фоне понимания и принятия (попытки) многообразия и противоречивости мира. При оформлении собственных самостоятельно комбинированных идеальных образов и эталонов в целом принимаются культурные нормы общества. Проявляются способности к философскому пониманию смысла жизни, при-

нятию амбивалентности мира, к созданию личностно оформленного образа целей, который становится осознаваемым, конкретизируемым. Ведущие виды деятельности актуализируются в следующей иерархии: общение, учение, труд, игра. Все специальные виды деятельности освоены. Первые и вторые принимаются в неразрывном единстве. Образ будущей семьи в значительной мере идеализирован, однако уже осознаются и изучаются особенности социальных и психологических ролей в браке. Образ будущей профессии достаточно конкретизирован, наблюдается активный процесс подготовки учащихся к выбору конкретной специальности. В целом отношение к будущему, к счастью идеализировано, однако идейно-нравственные идеалы, как правило, уже соотносятся с персонально выполняемыми действиями и выработанными жизненными планами. В 15 лет происходит первичная реализация собственной личностной целостности в связи с первичной ситуацией жизненно важного выбора (профессии, профильного обучения). В 16–17 лет наблюдаются укрепление собственной жизненной позиции, осознанная систематизация жизненных ценностей, конкретизируется их иерархия (ценности материальные, духовные). Проблемы жизни воспринимаются как неотъемлемая ее часть, осознается готовность к их решению. Сформированы Я-концепты: «Я-юноша (мужчина)», Я-девушка (женщина)», «Я-будущий профессионал», «Я-будущий(ая) супруг(а)», «Я-будущий родитель», «Я-гражданин». Навыки самообучения, самовоспитания, саморазвития в зоне актуального развития выражены достаточно, отличаются устойчивостью.

Сравнительный анализ возрастной периодизации показывает: подростковый период является кризисным для формирования смысложизненных ориентаций. Для того чтобы выход из кризиса был продуктивным, необходимо обеспечить подготовительный процесс – в этом проявляется принцип развивающего обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов и др.). В то время как традиционно в современной школе вопросы смысложизненноориентационного характера актуализируются именно в подростковый период, без активной подготовки).

Смысложизненноориентационный подход к образовательному процессу значительно расширяет **функциональный спектр общей педагогики.** Так, к традиционно выделяемым воспитывающей, обучающей, развивающей функциям присовокупляется арсенал следующих. ***Системообразующая, направляющая функция*** (гуманистическая педагогика содействует организации не только школьной жизни, но и социума, направляя его усилия в совокупности на воспитание подрастающего поколения, а также конкретной личности в ее жизненном самоопре-

делении). ***Диффузная функция*** (лат. *diffusio* – распространение, растекание, рассеивание, взаимодействие) – процесс взаимного влияния направлений воспитания, форм занятий, субъектов друг на друга. ***Иррадиационнаяфункция*** (лат. *irradiare* – сиять, испускать лучи) – способность концептуальной образовательной идеи школы быть основой любого мероприятия и влиять на всех субъектов образовательного процесса. ***Фасилитативная (психотерапевтическая, поддерживающая) функция*** педагогической деятельности (К. Роджерс). В современной российской школе она превращается из дополнительной в ведущую функцию в связи с объективной невротизацией личности постиндустриального общества (К. Хорни). Ее сущность заключается в оказании систематической помощи ученику в разрешении им собственных внешних и внутриличностных конфликтов, в укреплении целостности структурного «Я», раскрытии индивидуальности. Это предотвращает выхолащивание из образовательного процесса за счет его очевидной интенсивной сциентизации эмоционально-чувственного и экзистенциального компонентов, ориентируя учителя на *развитие чувств – разума – воли учащихся* в их единстве как важнейшего условия развития психологически здоровой личности. ***Компенсаторная функция*** содействует «выравниванию» личности ученика как целостной психической системы (в связи с очевидным нивелированием в повседневной жизни учащихся эмоционально развивающих видов деятельности, в частности, подвижных и сюжетно-ролевых игр, неформального общения с произведениями искусства и спонтанного творческого самовыражения, ситуаций интимно-личностного общения ребенка с близкими ему взрослыми; в образовательный процесс включаются психологические игры, исповедальные ситуации и проч.). ***Прогностическая функция*** осознается как содействие ученику, семье в конкретизации ребенком образа своего будущего, в мобилизации личностных ресурсов для достижения постановленных целей жизни, а обществу – в планировании траектории развития (Б. С. Гершунский). ***Феликсологическая функция*** педагогики (лат. *felix* – счастливый, несущий счастье) предполагает адекватную запросу помощь ученику в дифференциации наблюдаемых явлений, уточнении собственных ощущений, переживаний, постижении ценности собственного бытия и окружающего мира (Н. Е. Щуркова). ***Медиационная функция*** ориентирует образовательный процесс не на дихотомию оппозиционных явлений типа «традиционное – инновационное», «принятие – отказ» и т. п., а на поиски разумных компромиссов, «золотой середины», стремление к толерантности в отношениях (Л. В. Блинов, М. Х. Фишбейн). Приоритетными становится уравновешивание, сбалансирован-

ность традиций и инноваций, общего и единичного, объективного и субъективного, целостного и расчлененного, материального и идеального, религиозных идей Запада и Востока с выходом личности на позиции солидарности, кооперации, долженствования. ***Консервационно-стимулирующая функция*** направлена на «удержание» гуманистических национальных и интернациональных традиций в образовательном пространстве школы, в том числе и педагогических, их экстраполяцию в ситуацию конкретного педагогического взаимодействия, в семьи учащихся, при одновременном стимулировании учащихся к просоциальной, творческой деятельности. ***Регуляционно-ограничительная функция*** ориентирует педагогов на помощь учащимся в целесообразном самоограничении бесцельного времяпрепровождения, досуга (стихийный просмотр телепередач, нерегламентированные временем компьютерные игры, участие в экстремистских организациях и проч.), настойчивые рекомендации родителям по организации социально ориентированного досуга детей посредством их устройства в секции, кружки, совместного продуктивного времяпрепровождения (включения в трудовую деятельность, посещения театров, выставок, организация путешествий и проч.). ***Аккумуляционная функция*** (лат. *accumulation* – накопление, собирание) отражает интеграцию и целесообразное использование актуальных методов, форм педагогического взаимодействия, заимствованных из различных педагогических направлений разных эпох и связанных с решением конкретной педагогической задачи, образовательным процессом в целом, что предупреждает эклектику в выборе средств педагогической деятельности.

Обобщая философские, психологические, социологические, культурологические подходы к интерпретации феноменов «личность», «смысл жизни», «смысложизненные ориентации», можно сделать вывод о том, что с педагогической точки зрения **смысложизненные ориентации личности** – *это постигаемое человеком с развитыми самосознанием, чувствами, волей предназначение собственного бытия в повседневной жизни, в конкретном образовательном процессе, в культурно-историческом пространстве и времени; это осознаваемые и осознанные им цели самовоспитания, самообучения, саморазвития посредством сформированных социо-экзистенциальных Я-концептов («Я-сын», «Я-ученик», «Я-друг», «Я-гражданин» и проч.) и социокультурных смыслообразов как эмпирических ценностей и целей жизни (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество-Отечество, Досуг, Природа) в процессе просоциальной деятельности, в образовательном процессе в системе интериоризируемых абсолютных гумани-*

стических ценностей: Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность, Толерантность.

Процесс формирования гуманистических смысложизненных ориентаций учащихся в образовательном процессе предстает как триединый, одновременно внутренний и внешний: 1) *это внутренний, сущностный процесс становления личности, ее содержательная основа и цель,* что связано с приобретением совокупности устойчивых качеств и свойств, самореализацией, индивидуализацией, формированием социоэкзистенциальных Я-концептов посредством интериоризации абсолютных гуманистических ценностей, постановки просоциальных жизненных целей с ориентацией на социокультурные смыслообразы как эмпирические ценности. Формирование Я-концептов предполагает вовлечение учащихся в целесообразную, гуманно ориентированную деятельность в образовательном процессе и вне его, в процессе чего развиваются их самосознание, чувства, воля, способность противостоять а-, антисоциальным влияниям общества, формируются навыки самовоспитания, самообучения, саморазвития, целеполагания, просоциального жизнетворчества; 2) *это внешний процесс – деятельность взрослого, в частности, учителя, педагога-психолога и др.,* направленная в период непосредственного (урока, тренинга, внеучебного мероприятия и проч.) и опосредованного (воспоминания, письма и проч.) взаимодействия с учащимися с учетом их возраста, пола, индивидуально-личностных особенностей на поиски и создание оптимальных образовательных условий для презентации им гуманистических ценностей, социоэкзистенциальных смыслообразов, традиционных для национальной и мировой культуры, знакомства с а-, антисоциальными рисками постиндустриального общества; 3) *это внешний процесс – деятельность педагогического коллектива* с учащимися и их семьями по обеспечению психологического комфорта образовательного пространства учреждения, актуализации его смысложизненноориентационного потенциала. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся опирается на совокупность личностно ориентированного (как совокупность антропологического, деятельностного, компетентстного и др.) и тринитарного подходов к образовательному процессу.

§ 4. Воспитательная система формирования гуманистических ***смысложизненных ориентаций личности***

Опора на результаты научных изысканий Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. А. Сластенина и др. позволила расширить понимание сущности воспитательной системы. ***Воспитательная система образовательной организации*** гуманистической педагогической парадигмы –

это: 1) сегмент социокультурного пространства общества, отражающий его противоречия и одновременно стабилизирующий и гуманизирующий социум; 2) целостный педагогический процесс, в котором взаимообусловлены воспитание и обучение, в устойчивой взаимосвязи представлены компоненты: субъекты, отношения, содержание образования, его средства, цель и концепция как идеологическое ядро системы, технология, программа реализации.

Наша практика показала востребованность воспитательной системы не только в школе, но и в образовательных организациях высшего образования, в том числе и ведомственного, например, в Московском университете МВД России имени В.Я. Кикотя, когда на базе кафедры педагогики УНК ПСД воплощается концепция педагогики смысложизненных ориентаций. Однако в силу ограниченного пространства монографии в качестве примера будет охарактеризована воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школы, ключевые идеи которой актуальны и для системы высшего образования.

Важно подчеркнуть, что воспитательная система образовательной организации всегда опирается на ***воспитательную концепцию*** как систему педагогических взглядов на организацию образовательного процесса, определяющую единый замысел коллективной деятельности педагогов и родителей по сопровождению каждого ученика в процессе его личностного становления и одновременно ученического коллектива, формулирующую основные положения воспитательной системы школы, раскрывающую технологические механизмы ее реализации. Воспитательная концепция является тем идеологическим стержнем, вокруг которого оформляется ценностно-смысловое ядро воспитательной системы, организуется полифоничное, постоянно пульсирующее поле образовательного пространства школы.

Ученые обращают внимание на важность оформления плана концепции. В частности, С. А. Смирновым предлагается следующая схема: 1. Анализ образовательной ситуации в школе. 2. Актуальность концепции. 3. Цели и задачи совершенствования. 4. Сущность концепции. 5. Обновление структуры учебно-воспитательного процесса. 6. Обновление системы учебно-воспитательной работы (цели, задачи, содержание и др.). 7. Прогноз конечных результатов [278].

При разработке воспитательной программы школы целесообразно опираться на ***спиральный способ*** ее построения. Его преимущества по сравнению с линейным и концентрированным способами заключаются в цикличности и последовательности как усвоения информации, так и

формирования у учащихся необходимых умений, отработки устойчивых навыков. Исходная педагогическая проблема в этом случае не выпадает из поля зрения, не утрачивает собственную значимость – напротив, постепенно расширяясь и углубляясь, разрешается положительно, обогащая личность ученика конкретным новообразованием (чувством взрослости, профессиональной определенностью и проч.) [304].

Оформленная нами воспитательная система опирается на социальное прогнозирование, которое дает возможность проектировать будущее на основе синтеза многообразных знаний об обществе. В основе прогноза функционирования смысложизненноориентационной воспитательной системы лежит синтез прогнозов нормативного (проекция исходной модели в будущее в соответствии с заданными целями и нормами по заданным критериям), прогноз отраслевой (педагогический), поисковый (выявление проблем, подлежащих решению).

Организация воспитательной системы происходит с учетом двух факторов: содержательного и технократического. Сущность содержательного фактора связана со смысложизненноориентационной проблематикой. Сущность технократического заключается в формальных особенностях построения системы. В нашем случае она является тринитарной, т. е. опирается на триединство субъектов, целей, процесса.

Многие современные российские школы имеют общие социокультурные проблемы:

1. Отсутствие воспитательной системы школы.

2. Приоритет обучению в ущерб воспитанию и развитию личности обучающихся, стихийное обращение педагогов в образовательном процессе к вопросам смысложизненных ориентаций личности и, как следствие, несформированность смысложизненных ориентаций у значительной части выпускников школы.

3. Дефицит философского, социального, психотерапевтического, гендерно-психологического, этико-эстетического, профориентационного, профилактического компонентов в образовательном пространстве школы.

4. Преобладание авторитарного или либерального стилей в профессиональной деятельности педагогов на фоне очевидной проблемы сформированности смысложизненных ориентаций личности субъектов образовательного процесса.

5. Неадекватное поведение (на фоне повышенной агрессии или тревожности) значительной части школьников в различных ситуациях, неспособность разрешать внутренние и внешние конфликты; проблемы низкого уровня коммуникативных способностей, адаптации учащихся 1-х, 5-х, 10-х классов; недостаточная сформированность у

школьников социокультурных, социоэкзистенциальных ролей; пренебрежение к досугу обучающихся; проблемы в самоопределении юношества при выборе профильного класса (9-е кл.), будущей профессии (11-е кл.), жизненного пути; несформированность в большинстве классных групп образа класса как классного содружества; эмоционально-личностная отчужденность друг от друга значительной части участников педагогического процесса.

6. Отстраненность многих родителей от педагогического сопровождения детей и от жизни школы при усиливающемся эмоциональном отчуждении детей от семьи.

7. Отсутствие системной диагностики функционирования воспитательной системы (в частном варианте было – воспитательной работы), личностного развития учащихся, состояния педагогического коллектива, уровня сформированности ими смысложизненных ориентаций.

8. Формальное участие студентов-практикантов в образовательном процессе школы.

В связи с этим были определены цель педагогического процесса и первоочередные задачи педагогического коллектива по ее достижению.

Цель педагогического процесса: создание оптимальных условий для учащихся и других субъектов образовательного процесса для формирования ими смысложизненных ориентаций, жизнетворчества.

Задачи: 1. Оформление воспитательной концепции школы, на ее основе – воспитательной системы. 2. Актуализация педагогического внимания на целостности педагогического процесса (сбалансированности воспитания и обучения при приоритетности воспитания) с акцентированием содержания образовательного процесса на проблематике формирования смысложизненных ориентаций учащихся. 3. Обеспечение психологического комфорта всем участникам педагогического процесса во всех видах их совместной деятельности; создание духовно-нравственной атмосферы в школьном сообществе; повышение роли философского, социального, психотерапевтического, гендерно-психологического, этико-эстетического, профориентационного, профилактического компонентов в образовательном пространстве школы. 4. Использование педагогами демократически-творческого стиля профессиональной деятельности на фоне систематической психологической поддержки педагогического коллектива, содействия в формировании гуманистических смысложизненных ориентаций личности. 5. Актуализация рефлексивного, эмпатийного компонентов процессов воспитания и обучения, повышение уровня их технологизации; активное сотрудничество педагогов, педагога-психолога, социального педагога,

родителей на основе расширения педагогических форм взаимодействия с целью формирования у учащихся адаптационных, коммуникативных способностей, навыков разрешения конфликтов; выбора просоциальных интересов, организации досуга, будущей профессии, жизненного пути; формирование у учащихся представлений о классе как классном содружестве. 6. Укрепление детско-родительских отношений посредством учебных и внеучебных мероприятий. 7. Системное и планомерное отслеживание уровня развития общих и специальных способностей каждого ученика с учетом смысложизненноориентационной проблематики и конструирование наиболее благоприятной для него зоны ближайшего развития. 8. Актуализация волонтерского потенциала деятельности студентов-практикантов, их активное включение в образовательный процесс школы, реализацию воспитательной концепции.

Субъекты образовательного пространства. Полноправными субъектами школьной среды признаны ученики, учителя, родители (семья), представители психолого-педагогической службы, обслуживающий персонал, специалисты учреждений дополнительного образования, студенты-практиканты вузов. Семья определена главной социальной единицей в ситуации воспитания ребенка. Школа – важнейшее звено государственной образовательной системы, активно содействующее семье в воспитании, обучении, развитии ребенка.

Система ценностей концепции:

Гуманистические ценности (абсолютные и эмпирические).

Ценность личностного развития ученика (бережное отношение к психологическому миру ребенка, его потребностям, особенностям субъективного отношения к миру и к самому себе) и педагога, их психологического здоровья, интегрирующего здоровье физическое, психическое, социальное, духовно-нравственное.

Ценность индивидуального пути развития обучающихся, их прошлого, настоящего, будущего (в случае несоответствия индивидуального статуса ученика возрастным закономерностям развития и образовательным стандартам – создание оптимальных условий для самореализации и социализации).

Ценность самостоятельного выбора учеником своего жизненного пути (задача взрослых – сформировать способности и готовность воспитанника к осознанию своих потребностей и возможностей, к совершению самостоятельного просоциального выбора; взрослые должны не брать этот выбор на себя, а учить подопечного ставить цели и достигать их, соотнося их с целями окружающих людей и социальными, духовно-нравственными ценностями).

Ценность профессионально-личностного развития учителя.

Ценность взаимодействия семьи, педагогического коллектива, учащихся с социально-психологической службой школы в режиме психологического сопровождения.

Ценность микросоциума (семьи, класса, двора и проч.), отношений «дети-взрослые», мезо- и макросоциума, в которых развивается ученик.

Ценность ученического сообщества, развивающегося до уровня содружества.

Ценность целостного образовательного пространства школы как мини-модели общества, интегрирующего ведущие культурные сферы человеческого бытия (экономики, науки, искусства, права и др.) и содействующего гармоничному развитию чувств, разума, воли учащихся и педагога, укреплению просоциальных отношений в ученическом сообществе.

Ценность взаимодействия в образовательном пространстве разных поколений: младшего (учащихся), среднего (студентов), старшего (учителей и родителей).

Базисные компоненты концепции

1. Опора содержания образовательного процесса на смысложизненноориентационную проблематику с учетом рисков, опасностей и запросов постиндустриального общества.

2. Реализация демократически-творческого стиля взаимодействия педагога с учащимися в процессе обучения и во время проведения внеурочных мероприятий, что предполагает постоянное развитие рефлексивных, эмпатийных, коммуникативных, творческих, педагогических, организаторских способностей ученика и учителя.

3. Учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся (темперамента, ведущей репрезентативной системы, характера и т. п.).

4. Учет возрастных особенностей обучающихся.

5. Учет полоролевых особенностей обучающихся.

6. Учет социально-культурных особенностей обучающихся, степени сплоченности класса.

Ситуативные компоненты концепции

1. Учет физиологических, психических, психологических состояний обучающихся в конкретных ситуациях педагогического взаимодействия.

2. Учет уровня коммуникативной готовности класса.

3. Учет уровня учебной готовности класса.

4. Учет учителем собственного состояния и способности к оперативной самокоррекции.

Воспитательная концепция школы по формированию смысложизненных ориентаций учащихся реализуется посредством воспитательной программы «Здравствуй, мир!».

Содержательные блоки воспитательной программы «Здравствуй, мир!».

Вариант программы представлен в учебно-методическом пособии [371]. Каждая новая ступень обучения предваряется инициацией «Посвящение в первоклассников, пятиклассников, десятиклассников».

В соответствии с возрастными особенностями личности и с целью оптимизации педагогической деятельности линейная составляющая программы, направленная на формирование смысложизненных ориентаций обучающихся с учетом их ведущей деятельности, подразделяется на несколько блоков:

1. Первая ступень обучения. «Как удивителен мир!»: «Хочу все знать!» – 1 кл.; «Я сам!» – 2 кл.; «Я сам – мы вместе!» – 3–4 кл. Ведущая деятельность обучающихся 7–10-летнего возраста – учебная, предполагающая овладение обобщенными способами действия в системе научных понятий. В рамках реализации программы по формированию смысложизненных ориентаций личности ученики вовлекаются в виды деятельности, благодаря которым расширяется кругозор, усваивается социально-культурный опыт, постигается социальное оценивание собственного поведения, развивается саморегуляция, формируются навыки сотрудничества с ровесниками и учителями, отрабатываются навыки доброжелательных взаимоотношений между девочками и мальчиками, представление о жизни как о целостном явлении и проектируемом процессе;им активно представляются положительные образцы для подражания (анализ ситуаций из повседневной жизни, наблюдение за природой, обсуждение произведений искусства, том числе и мульт,– кинофильмов после традиционных коллективных просмотров); они вовлекаются в игры, упражнения, в которых отрабатываются навыки спонтанного выражения чувств, нравственного поведения, формируются забота о собственном теле, настроении, позитивное отношение к гармоничной семье, к мастерам своего дела; обучающиеся развивают рефлексивные способности в процессе первичного освоения психологических знаний (чувства и отношения людей, самооценка и т. п.), включаются в акции дарения, самопрезентации достижений, формируя положительные установки («Я добрый человек», «Я люблю природу» и т. п.), формируют первичные знания о мире профессий. Для вышеперечисленного ученики становятся активными участниками не только уроков, внеклассных мероприятий, но и школьных тренингов. Учителем и родителями поддерживаются поло-

жительные интересы обучающихся, их занятия в кружках, секциях, школьных клубах, выявляются общие и специальные способности. Инициируется вовлечение учащихся в процесс фантазирования: «Когда я буду мамой…(папой)…», «Счастливая семья… какая?», «Дом радости», «Если бы я стал… (указывается профессия), то…», на основе чего формируется положительные образы (первичные) будущей традиционной семьи, будущего родителя, будущего профессионала. Формируются первичные умения самовоспитания и самообучения (в частности, используются рефлексивные элементы уроков типа «Я проявил терпение, когда решал эту задачу», «Что нового для себя я узнал на уроке», «Как надо учить наизусть стихотворение» и проч., проводятся классные часы на темы: «Моя помощь семье», «Как я научился новому делу», «Почему воровство и ложь опасны», «Я умный покупатель (кино,-телезритель, пользователь компьютером, мобильным телефоном)» и проч. Уже с первого класса обучения ученикам предлагается периодическая работа по схеме «Моя линия жизни», где они изображают себя в прошлом, настоящем, будущем. Кроме того, вводится классная традиция проведения итогового классного часа «Чем обогатил меня прошедший учебный год». К окончанию начальной школы классная группа представляет собой классное сообщество, в котором личностному развитию каждого ученика способствуют состязательность и дружелюбие, а не бескомпромиссная борьба амбиций. *Педагогическая метафора*: «Познаю мир, берегу себя».

2. Вторая ступень обучения. «Я вхожу в этот мир!»: «Какой я, какие мы?» – 5–6 кл; «Как стать взрослым?» – 7–8 кл.; «Кем быть, каким быть?» – 9 кл. Ведущей деятельностью детей 11–12 лет остается учебная, однако в этом возрасте расширяются возможности ребенка в области обобщения действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действия, в сфере постановки целей, в самоанализе. В связи с этим в педагогической деятельности по формированию смысложизненных ориентаций (на основе интериоризированных умений и навыков, актуальных для периода начальной школы) акцентируется внимание на переходе учащихся из начальной школы в среднюю, актуализируется ситуация обретения школьниками нового социального статуса, повышение ответственности (реализуются формы шефской деятельности в 1–2 классах, взаимопомощи в классе, помощи дома); в рефлексивных ситуациях им предлагается проанализировать собственные поступки, оценить чувства ответственности, долга, взрослости («Я взрослый, потому что…», «Я ответственный, потому что…» и проч.); в беседах о семье, о профессии как социальных явле-

ниях конкретизируется личностная позиция ученика, создаются условия для выражения собственного отношения к персональным, общественным проблемам, укрепляются навыки доброжелательных взаимоотношений между девочками и мальчиками, происходит первичное обучение разрешению конфликтов; к педагогически оформленным ситуациям заражения, подражания подключаются ситуации рационального внушения, в системе «прошлое-настоящее-будущее» ученикам предлагают ситуации воспоминаний, оценки конкретных ситуаций, мечтаний о будущем; стимулируются занятия учащихся в кружках, секциях, специализированных школах, в том числе и школьных клубах по интересам. Активизируется творческая деятельность в направлениях: «Моя будущая семья: фантазии и мечты», «Моя будущая профессия: фантазии и мечты», «Я благодарный сын, внук». Формируются первичные навыки самовоспитания и самообучения. Устойчивые навыки в работе по схеме «Моя линия жизни». К окончанию 6 класса классное сообщество представляет собой классное содружество. *Педагогическая метафора:* «Уважаю себя и других. Управляю собой». 7–8 классы – «Как стать взрослым?». Ведущая деятельность подростков 13–14 лет – общение, сравнение и отождествление себя с другими, построение собственных отношений и трансформация своей деятельности. На основе этого интенсивно развиваются самосознание, чувство взрослости. В педагогической деятельности (на основе интериоризированных умений и навыков, актуальных для предшествовавшего периода обучения) ставится акцент на укреплении положительной Я-концепции учеников при отработке навыков взаимодействия с ровесниками, представителями противоположного пола, со взрослыми; в формировании готовности подростков к самостоятельной жизни в обществе, проявляется уважение к чувству первой любви; обучающиеся обеспечиваются возможностью оперативного консультирования с педагогом-психологом; усиливается профилактическая направленность проводимых мероприятий, в образовательный процесс активно включаются специалисты здравоохранения, правоохранительных органов, волонтеры в сфере антиалкогольной, антинаркотической пропаганды; укрепляется взаимодействие педагогов с семьей по поддержке подростков в их стремлении к автономности, к принятию ответственности за собственные поступки, в сфере расширения положительных интересов, систематических занятий спортом, искусством, прикладным творчеством; педагогический акцент ставится на агитационно-пропагандистской деятельности самих учащихся, их участии в просоциальных акциях, самопрезентации в различных видах деятельности; поддерживаются занятия подростков по интересам, в том числе школьных клу-

бах как аналогов неформальных молодежных объединений просоциальной направленности. Организуется просветительская работа в области здоровья, права, моды посредством бесед с психологами-сексологами, юристами, модельерами, визажистами и т. п. Активизируется творческая деятельность в направлениях: «Представляю свою будущую семью», «Представляю свою будущую профессию», «Я друг», «Я созидатель». Формируются устойчивые навыки самовоспитания и самообучения. Фиксируются устойчивые навыки в работе по схеме «Моя линия жизни». К окончанию 8 класса классная группа представляет собой классное сообщество с устойчивыми микрогруппами-содружествами. *Педагогическая метафора*: «Я взрослый и учусь быть равноценным и равноправным участником жизни общества». 9 кл. – «Кем быть, каким быть?». Ведущая деятельность подростков 15 лет – учебно-профессиональная, это период активного усвоения системы научных понятий и первичных профессиональных проб. В педагогическом процессе важно содействовать обучающимся в самоопределении, в формировании внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего личностного и профессионального развития. В связи с этим расширяется количество мероприятий, в которых актуализируются вопросы смысла жизни, рефлексивные элементы, конкретизируется и углубляется информация о профессиях, персональной физической и психологической готовности к определенному виду деятельности (на основе интериоризированных умений и навыков, актуальных для предшествовавшего периода обучения). Продолжается систематическая просветительская работа в области здоровья, права, экономики, моды посредством бесед с психологами-сексологами, юристами, экономистами, модельерами, визажистами и т. п. Взрослыми поощряются занятия, связанные с планируемой в будущем деятельностью; поддерживаются занятия подростков по интересам, в том числе школьных клубах как аналогов неформальных молодежных объединений просоциальной направленности. Активизируется творческая деятельность в направлениях: «Мечтаю о будущей семье», «Мечтаю о будущей профессии». Закрепляются устойчивые навыки самовоспитания и самообучения. Сформированы навыки в работе по схеме «Моя линия жизни». Классная группа представляет собой классное содружество с устойчивыми микрогруппами – содружествами, обеспечивающими содружество школьное. *Педагогическая метафора:* «Адекватно отношусь к своим стремлениям и возможностям, уточняю сферу способностей и интересов».

3. Третья ступень обучения. «Выбираю гуманный образ жизни»: «Я берегу мир!» – 10 кл.; «В ответе за жизнь» – 11 кл. Ведущая деятельность юношества 16–17 лет – саморазвитие, самообразование, построение жизненных планов во временной перспективе. Педагогическая деятельность направлена на содействие учащимся в определении своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и смысла своего существования, на развитие ответственности, воли для обеспечения выбора целей в условиях конкуренции мотивов, осуществления нравственного выбора в ситуации моральных дилемм (на основе интериоризированных умений и навыков, актуальных для предшествовавшего периода обучения). Старшеклассники вовлекаются в мероприятия (беседы, дискуссии, тренинги, игры) проблемного содержания: «Смогу ли я стать достойным родителем? супругом?», «Гармоничный человек… – возможно ли подобное в наше время?», «Как выбрать профессию?», «В чем счастье жизни?»; активизируется творческая деятельность в направлениях: «Формирование положительного образа будущей семьи», «Формирование положительного образа будущего супруга», «Я профессионал» (дальние цели); поддерживается их стремление активно готовиться к сдаче экзаменов, посещать подготовительные курсы в вузах (ближние, средние цели), проводится систематическая консультационно-просветительская работа в области здоровья, права, экономики, моды посредством бесед с психологами-сексологами, юристами, экономистами, модельерами, визажистами и т. п. Реализуются устойчивые навыки самовоспитания и самообучения, а также знания, умения, навыки работы по схеме «Моя линия жизни», интроспективной деятельности (в частности, во время классного часа «Чем меня обогатил прошедший учебный год»). Классная группа представляет собой классное содружество с устойчивыми микрогруппами – содружествами, обеспечивающими содружество школьное и перерастающими в послешкольную дружбу. *Педагогическая метафора:* «Я люблю жизнь, ценю себя и окружающих. Я много знаю и умею. Я мечтаю о достойной, интересной, счастливой жизни, готов к ее созданию и преодолению трудностей. Я верю в себя».

4. Педагогический коллектив. В программу включена работа с учителями, которая предусматривает не только диагностику, просвещение, контроль, но и первичную психологическую профилактику, способствующую оптимизации их личностных ресурсов с целью самовоспитания, саморазвития, устойчивые навыки в работе по схеме «Моя линия жизни». *Педагогическая метафора:* «Я люблю жизнь, берегу ее. Ценю себя и окружающих. Я реализовал(а) себя как сын(дочь), как

супруг, как родитель, как специалист. Я многое знаю и умею, я многого достиг(ла). Но у меня многое еще впереди. Я верю в себя».

Реализация воспитательной школы, направленной на формирование смысложизненных ориентаций личности, осуществляется на основе условно выделенных в образовательном процессе *содержательно-процессуальных векторов:* административно-управленческого, правового, хозяйственно-экономического, образовательного (как синтеза воспитательного и учебного).

1. ***Административно-управленческий вектор*** ориентирован на обеспечение высококачественного управления, контроля за осуществлением гуманно ориентированного процесса; кураторы: директор школы, завучи по научной, воспитательной, учебной работе, педагогической совет, классный руководитель, школьный родительский комитет. В управление школой включен ***ученический совет*** как выборный орган, состоящий из учащихся 8–11-х классов, которые вместе с завучем по воспитательной работе организуют внеучебные мероприятия школы.

2. ***Правовой вектор*** ориентирован на обеспечение конституционной защиты прав детей и взрослых; кураторы: все субъекты школы, официально несущие юридическую ответственность соблюдение правовых норм в учреждении.

3. ***Хозяйственно-экономический вектор*** ориентирован на целесообразное распределение бюджета школы, рациональную организацию бытовой сферы учреждения и прилежащей к нему территории; кураторы: директор, заведующий хозяйственной частью, родительские комитеты классов, школы, спонсоры.

4. ***Образовательный (учебно-воспитательный) вектор*** отражает особенности содержания образования, определяемого Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который гласит о том, что образовательный процесс должен быть ориентирован на 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 (ст. 2, п. 3) [380].

«Образовательный (учебно-воспитательный)» вектор в широком педагогическом смысле представляет собой алгоритм воспитательной концепции, охватывающий все содержательно-организационные элементы образовательного процесса. Этот вектор разделяется на ***учебный и воспитательный.***

Данная редукция условна, используется для удобства номинации различных форм деятельности. *Учебный вектор* ориентирован на

учебные занятия (уроки, факультативы), предусмотренные Государственными образовательными стандартами. В учебные планы всех учебных дисциплин на уровне регионального компонента вносятся уроки, элементы уроков, связанные с вопросами формирования смысложизненных ориентаций личности.

Воспитательный вектор интерпретируется трехуровнево. *В широком педагогическом смысле*: презентация обучающимся гуманистических ценностей, норм национальной и мировой культуры посредством организации школьной жизни как части жизни ученика, семьи, общества; *в частном педагогическом смысле*: реализация педагогическим коллективом специальной воспитательной деятельности посредством смысложизненноориентационных векторов. Они представляют собой устойчивый конгломерат при одновременной автономности в системе условно выделенных сред образовательного пространства, имеют диффузный (лат. *diffusion* – распространение, растекание), иррадиационный (лат. *radix* – луч) расширяющий характер; *в узком педагогическом смысле:* непосредственное взаимодействие учителя, педагога-психолога, социального педагога с обучающимся, классным сообществом в конкретной педагогической ситуации с целью оказания содействия им в интериоризации гуманистических ценностей, постановке просоциальных жизненных целей, включенности в смысложизненноориентационную деятельность посредством модели «через воспитание к самовоспитанию», «через обучение к самообучению» (устойчивое гуманно ориентированное поведение субъектов образования в школе и за ее пределами). В воспитательный вектор включены следующие: онтологический, валеологический, гендерно-психологический, этико-эстетический, профориентационный, профилактический.

Наряду с главными векторами в образовательном пространстве выделяются ***субвекторы:***

– *адаптационный* (модель содействия обучающимся в интеграции в новые жизненные, образовательные условия);

– *коррекционный* (модель содействия обучающимся в переживании трудной жизненной ситуации: развода родителей, утраты родных, негативного опыта участия в неформальных молодежных объединениях и проч.);

– *специальный* (модель содействия обучающимся-инвалидам).

Учебно-воспитательный вектор включает в себя комплекс общешкольных и классных дел (на перспективу – на четверть, на год, на 5 лет), отраженных в четвертном, годовом, перспективном планах работы школы. *Коллективные творческие дела школы:* «Наука в нашей жизни», фестиваль «Школьная весна», «Мы добрые люди! (Ежегодные

благотворительные дела)», «Путешествие», «Мы – часть природы» (экологический проект) и т. п. В качестве примера рассмотрим краткое содержание и этапы реализации коллективного творческого дела школы – фестиваля «Школьная весна» (апрель):

1-й год – выставка поделок, творческие отчеты о спортивных, художественных, научных достижениях учащихся всех классов, сбор школы (по параллелям) – презентация «Герба класса», «Девиза класса» (на основе предварительных подготовительных мероприятий в классах);

2-й год – выставка поделок, научных работ учащихся, стенгазет «Жизнь нашего класса», концерты классов по параллелям «Творческая мозаика», выходы с выступлениями в детские дома, дома престарелых, детские сады района и города в рамках акции «Дарите радость людям!»;

3-й год – школьный конкурс инсценированной песни – по параллелям – выходы с выступлениями в организации, учреждения города (условие – участие всего класса, выпуск программ-проспектов, включенность родителей);

4-й год – районный школьный конкурс инсценированной песни на базе школы с приглашением ветеранов войны и труда, детей детских домов, интернатов;

5-й год – городской школьный конкурс инсценированной песни на базе школы.

Рассмотрим содержание каждого вектора, каждый из которых отражает особенности соответствующих им смысложизненноориентационных видов воспитания.

1. Онтологический вектор обеспечивает целесообразное стимулирование педагогическим коллективом в образовательном процессе вопросов философского характера, акцентирование гуманистических ценностей. Учащиеся привлекаются к размышлениям о значении конкретного поступка (собственного, литературного персонажа, киногероя), планированию деятельности, будущего, жизни, *осознают ценность бытия*. Кураторы: весь педагогический коллектив, родители, специалисты системы дополнительного образования, студенты и др.

2. Валеологический вектор. Предполагает направленность всех проводимых школьных мероприятий на формирование здорового образа жизни субъектов образовательного процесса. Реализуется посредством соблюдения гигиенических правил, профилактических мероприятий в школе. Пространственная организация: спортивный зал (уроки физкультуры, спортивные соревнования), пространство классов

для физминуток, актовый зал (занятия ритмикой, танцами), рекреации (организация коллективных и групповых подвижных игр), медицинский центр (кабинеты здоровья для проведения физиотерапевтических, массажных процедур, коррекции зрения, консультирование родителей и учащихся психотерапевтом), логопедический, психологический кабинеты, столовая. Кураторы: медицинские работники школы, педагог-логопед, педагог-психолог, учителя.

3. Гендерно-психологический вектор. Содействует личности в эмоциональном, интеллектуальном, коммуникативном благополучии, полоролевом самоопределении. Целью любого вида деятельности школьников, сопровождаемых взрослыми, должно быть создание условий подопечным для самопознания, ситуаций успеха, развития рефлексивных способностей; формирования адекватной самооценки, знаний, умений, навыков целеполагания, самовоспитания, разрешения конфликтов, уточнения полоролевой позиции (в образовательном процессе взрослые актуализируют позитивные женские и мужские образы, поведенческие модели: «девочки – заботливые, нежные», «мальчики – защитники, рыцари», «девочки и мальчики помогают друг другу, уважают друг друга»), просоциальной модели поведения. В связи со значительным количественным перекосом учителей-женщин в образовательный процесс вовлекаются папы учащихся. Пространственная организация (гендерно обусловленные зоны образовательной среды (туалетные комнаты, раздевалки, кабинеты технологии, рекреация для занятий мальчиков в клубе «Исторической военной реконструкции», для занятий девочек в клубе «Исторической моды» и проч.); кабинет педагога-психолога с консультационной и психотерапевтической зонами, оборудование для песко,– куклотерапии и проч. Уголок психофизической разрядки типа «Подушка злости», Уголок смеха с «кривыми» зеркалами, юмористическими игрушками, психологические, психотерапевтические стенды и проч.

Благодаря данному вектору в школе:

1) организуется *социально-психологическое сопровождение образовательного процесса (диагностика, просвещение, профилактика, консультирование, коррекционные занятия), в которое включены все его субъекты*;

2) организуется *безотметочное психологическое образование учащихся с 1 по 11 классы (социально-психологические занятия и сопутствующие им мероприятия);*

3) реализуется *программа комплектации и функционирования классов в режиме «класс – мини-модель демократического общества»*, благодаря чему в классе пропорционально представлены ученики раз-

ного пола, темперамента, способностей, уровня школьной готовности, социокультурного, этнического статуса семьи, организуются адаптационные тренинги первоклассников, пятиклассников, десятиклассников, осуществляется психологическое сопровождение каждой семьи, класса, учителя, студентов-практикантов и проч.;

4) проводятся уроки, внеурочные мероприятия с актуализацией психологических элементов (тренинговых, упражненческих и проч.).

Активное взаимодействие педагога-психолога со всеми субъектами образовательного процесса расширяет спектр функций его деятельности. К традиционным (диагностической, просветительской, консультационной, коррекционной, профилактической), а также фасилитативной (вспомогательной, поддерживающей) присовокупляются следующие:

– *функция референтного лица* (реализуется позиция авторитетного лица, защищающего права личности);

– *функция модератора* (лица, стимулирующего формирование, развитие и укрепление у учителей навыков интерактивного общения, развития умения самостоятельно решать проблемы благодаря участию в модераторских семинарах, тренингах);

– *функция триангулянта* (лица, «входящего» в проблемные отношения «ученик-ученик», «ученик-класс», «ученик-учитель», «учитель-учитель», «учитель-родитель» и проч. с целью разрешения возникших конфликтов, осуществляющего посредничество между всеми субъектами образовательного процесса).

Психологизация образовательного процесса в значительной степени повышается в случае актуализации психологической компоненты непосредственно в учебных, внеучебных мероприятиях (опора на психологическую схему урока, психологическую схему внеучебного мероприятия), периодического участия педагога-психолога в подготовке и проведении уроков, классных часов.

4. Этико-эстетический вектор ориентирован на поддержание в учреждении культурно-этических норм поведения всеми субъектами образовательного процесса, совершенствованию, украшению, гармонизации физической среды (школы, класса, рабочего места) ученика и учителя. Выделение данного вектора позволяет актуализировать в образовательном процессе вопросы этического поведения учителей и обучающихся, эстетики их внешнего вида (принимается общешкольный договор о нормах внешнего вида школьника), роли положительного примера, проведение специальных классных и школьных мероприятий, общения школьников с произведениями искусства, оформления образовательного пространства художественными произведениями

обучающихся, использования стимулирующих атрибутов: плакатов-приветствий, листков-напоминаний о правилах хорошего тона, листков-фасилитаторов хорошего настроения. Пространственная организация: класс-рекреация-специальные аудитории-школа. Кураторы: педагогический коллектив, учителя предметов эстетического цикла.

5. Профориентационный вектор. Содействует обучающимся в конкретизации интересов, выпускникам школы – в выборе профессий. Педагоги, родители посредством семинарских занятий, рекомендованной специальной литературы информируются о психологических закономерностях профессиональной ориентации ученика, их многоуровневости. Следует ориентироваться на следующие этапы и задачи профессионального самоопределения школьников:

1–6 классы – развитие трудолюбия, интереса к разнообразным видам деятельности, апробация собственных возможностей в выполнении конкретных действий, ознакомление с наиболее известными профессиями, развитие общих и специальных способностей;

7–8 классы – формирование потребности в профессиональном самоопределении, конкретизация сферы интересов и склонностей, расширение круга знаний о мире профессий;

9 класс – формирование профессионального самосознания, конкретизация отношения к типам профессий («человек-человек», «человек-природа», «человек– художественный образ», человек-знаковая система», «человек-техника»), расширение круга знаний о специальностях в области профессий, целенаправленное развитие общих и специальных способностей;

10–11 классы – формирование убежденности в адекватности сделанного профессионального выбора, активная и целенаправленная подготовка к реализации профессионального намерения, обсуждение вариантов выбора смежных профессий со взрослыми в силу возможных неблагоприятных внешних обстоятельств [428].

В соответствии с психологическими закономерностями профессиональной ориентации обучающихся профориентационное направление психолого-педагогической деятельности специалистов в образовательном пространстве школы предполагает систему специальных мероприятий. Данный компонент охватывает пять аспектов: а) участие школьников в различных видах деятельности (реализуемых не только в общеобразовательной школе, но и вне нее, например, дома, в спортивной секции, музыкальной школе, цветоводческом кружке и проч.) с уточнением интересов, способностей личности; констатация классным руководителем, учителями, педагогом-психологом уровня способностей обучающихся (общих и специальных) на основе анализа продук-

тов деятельности, отношения, диагностических процедур, проводимых посредством специальных методик в 4, 5, 7, 9, 10 классах; б) стимулирование обучающихся на занятия в кружках, секциях, специализированных школах, просветительская работа с родителями, отслеживание данных занятий в профориентационной карте класса; в) организация в школе системы мероприятий, способствующих ознакомлению учащихся с миром профессий и уточнению собственных профессиональных предпочтений (1–6 кл. – подготовительный этап, 7–9 кл. – первичная гипотетическая проба выбора профессии с учетом устойчивых интересов к определенному виду деятельности (в системе «хочу-могу-надо»); 10–11 кл. – осознанный выбор профессии с первичной частичной апробацией); г) самопрезентация обучающихся в школе – демонстрация достижений в предпочитаемых видах просоциальной деятельности; д) выбор профессиональных приоритетов (консультации), самоотчеты, оформление и реализация профессионального плана.

Одновременно с организацией профориентационной деятельности в школе (это прерогатива профориентолога или социального педагога) каждый специалист ведет специальную документацию, в которой на уровне класса фиксируется уровень общих и специальных способностей обучающихся, их выраженный интерес к определенным видам деятельности, а также оказывает подопечным и их семьям систематическую помощь в формировании адекватного отношения ребенка к собственным желаниям и возможностям. Так, учитель ежегодно наряду с оценочными показателями отмечает степень интереса ученика к преподаваемому им предмету (высокий, средний, низкий, крайне низкий) и фиксирует его занятость в кружках, на факультативах по данному профилю. Психолог, содействуя ученику в гармоничном развитии личности, обращает внимание на уровень сформированности потребностно-мотивационной, экзистенциально-бытийной, интеллектуально-познавательной, действенно-практической сфер, обсуждает с родителями круг интересов, увлечений ребенка, степень сформированности адекватной самооценки, стимулирует познавательную активность подопечного, его стремление к самореализации. Социальный педагог, профориентолог информируют учеников, их родителей о мире профессий, состоянии рынка труда, проводят лекции, тренинговые занятия профориентационной направленности, содействуют в составлении личного профильного плана. Одновременно обращается внимание учеников на проблемы рынка труда, нередко препятствующие самореализации, удовлетворению профессиональных потребностей, в связи с чем полезно формировать устойчивый мир интересов, хобби лично-

сти. Планомерное сопровождение учеников, их семей в сфере профессионального выбора школьника на основе отслеживания позитивных интересов, диагностики общих и специальных способностей положительно влияет на предупреждение ошибочного профессионального выбора, отказ ребенка от предрассудков относительно «непрестижных» профессий. Пространственная организация: кабинет профориентации, рекреации со стендами профориентационного характера.

6. **Профилактический вектор.** Позволяет обеспечить системную, комплексную профилактическую работу по предупреждению асоциального образа жизни. Ее кураторы: социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель. Акцент ставится на педагогической профилактике отклоняющегося поведения. ***Педагогическая профилактика*** – это целенаправленная и согласованная педагогическая деятельность учителя, классного руководителя, педагога-психолога, социального педагога, привлекаемых к ней специалистов медицинских и правоохранительных учреждений в школе, включающая устойчивый комплекс взаимодополняющих видов деятельности: медико-санитарное и правовое просвещение; воспитательно-разъяснительную деятельность, ориентирующую личность на здоровый образ жизни как условие сохранения психологического здоровья; психодиагностику (наблюдение, тестирование, оценка продуктов деятельности) и психокоррекцию (тренинги личностного роста с акцентом на ситуации выбора, ценности жизни, самореализацию); оформление технологической карты развития личности и класса (где отражены педагогическая траектория личностного развития школьников, степень соответствия возрастной норме, наличие акцентуаций, сфера интересов).

Социально-психологическая служба школы выявляет мотивы (социально-психологические, конституционально-психологические, культурные, патологические) девиантного поведения обучающихся, содействует им в формировании устойчивых навыков самозащиты, умения сказать «Нет!» в случае вовлечения в асоциальные сообщества и корректирует направленность их развития посредством вовлечения учащихся в просоциальную деятельность. В школе функционирует комплексная ***профилактическая программа***, ориентированная на учащихся, педагогов, родителей. Благодаря просвещению взрослых, включенных в образовательный процесс, на лекциях, семинарах со специалистами они расширяют свои знания о сущности отклоняющегося поведения, учатся различать его *виды:* непослушание (шалость, озорство, проступок); детский негативизм (капризы, упрямство, своеволие, недисциплинированность); девиантно-делинквентные формы поведения (аддикции, побеги

из дома, криминогенные правонарушения, уход в деструктивные религиозные секты, аутоагрессия и проч.) [412].

В контексте смысложизненноориентационной воспитательной системы оформлена классификация девиаций, где критерием является поведение, препятствующее интериоризации гуманистических ценностей: *семейные девиации* (деформация семейных ценностей, в том числе и гуманных отношений, эмоциональная отчужденность родителей от детей, конфликтность, агрессия, отсутствие условий для формирования социоэкзистенциальных Я-концептов: «Я-сын», «Я-внук», «Я-брат» и проч., т. е. эмоциональные и поведенческие отклонения, нарушение взаимоотношений с родителями, родственниками, соседями); *девиации образовательного учреждения* (реализация педагогами авторитарного или либерального стилей воспитания; сциентизм образования; отсутствие психологического образования и систематической психологической поддержки личности, группы; несформированность класса как «содружества»; дефицит общения с искусством, юмором; дефицит психолого-педагогических условий для самореализации и самоутверждения в успешных видах деятельности, а также для формирования социоэкзистенциальных Я-концептов: «Я-ученик», «Я-одноклассник», «Я-друг», «Я-исследователь», «Я-будущий студент» и проч. – то есть эмоциональные и поведенческие отклонения, нарушение взаимоотношений со сверстниками, учебная неуспеваемость); *социокультурные девиации* (несформированность доброжелательных отношений с дворовым окружением и окружением в учреждениях дополнительного образования; отсутствие друзей, общих с ними положительных увлечений; отсутствие занятий по интересам; алкоголизм, наркомания, проституция, бродяжничество, компьютерная/игровая зависимость, членство в неформальных молодежных объединениях деструктивной направленности, религиозных сектах; отсутствие жизненных перспектив, оптимальных условий для формирования социоэкзистенциальных Я– концептов: «Я-будущий профессионал», «Я-будущий родитель», «Я-гражданин»).

Направления профилактической работы с учащимися:

1. Программа «Здоровый образ жизни»:

– профилактика агрессивного, виктимного поведения (1–11 кл.);

– профилактика табакокурения (1–11 кл.);

– профилактика приобщения учащихся к алкоголю (6–11 кл.);

– профилактика приобщения учащихся к наркотикам (7–11 кл.);

– «Тренинг противостояния опасным влияниям» (7–11 кл.);

– профилактика аддикций: компьютерной, игровой, пищевой и проч. (1–11 кл.);

– реализация частных программ в учебном и воспитательном процессах: «Я – умный зритель/телезритель», «Я – умный читатель», «Я – умный покупатель», «Я – умный пользователь Интернета» (1–11 кл.) и т. п.

2. Программа «Мир моих увлечений»:

– профилактика вовлечения учащихся в неформальные молодежные объединения деструктивной направленности (6–11 кл.);

– отслеживание занятий учащихся по интересам, вовлечение в школьные клубы по интересам, поддержка занятий в учреждениях дополнительного образования, культуры, спорта) (7–11 кл.);

– профилактика вовлечения учащихся в религиозные секты (5–11 кл.);

– профилактика вовлечения учащихся в криминальные группировки профилактика противоправных действий: воровства, мошенничества, вандализма и т. п. (программа «Правовое воспитание») (6–11 кл.);

– профилактика бродяжничества (содействие неблагополучной семье в стабилизации взаимоотношений, изолирование ученика из асоциальной среды) (1–11 кл.);

– профилактика ксенофобии (6–11 кл.).

Активная профилактическая работа по ряду направлений начинается с 6–7-го классов, она включает беседы обучающихся с сотрудниками правоохранительных органов, работу школьного Совета профилактики (мини-консилиум с приглашением ученика, родителей, классного руководителя, социального педагога, педагога-психолога, учителей, администрации школы для коллективного анализа проблемы и оформления рекомендаций семье по воспитанию ребенка), посещение учащимися лектория «Человек и право» в юношеской библиотеке с целью ознакомления с деструктивными явлениями социума, отработки навыков отказа от сомнительных предложений (профилактические тренинги), а главное – укрепления самоуважения, содействия в позитивной самореализации, конкретизации жизненных планов. С учениками 1–6-го классов акцент ставится на работе по формированию навыков самовыражения, саморегуляции, самооценивания, изучению проблемных жизненных ситуаций, осознанию ближайших перспектив деятельности. Учащихся не просто знакомят с условиями здоровым образом жизни, а совместно с семьей вовлекаются в него посредством формирования навыков позитивного взаимодействия, конструктивного разрешения конфликтов, содействия в выборе занятий по интересам (через тематические классные часы, общешкольные мероприятия).

В целом педагогическая модель профилактической работы со школьниками представляет собой следующие ступени: 1. Превентив-

ная работа с классом (беседы, тренинги по отработке навыков просоциального поведения), родителями (родительские собрания, индивидуальные беседы), вовлечение учащихся в кружки, секции, клубы по интересам. 2. Работа с классом по формированию умений сказать «Нет!», сделать осознанный жизнесберегающий, нравственный выбор; работа с родителями (родительские собрания, индивидуальные беседы). 3. Специальная работа с обучающимися группы риска; работа с конкретными семьями (при необходимости – привлечение специалистов медицинских, правоохранительных учреждений). 4. Формирование у обучающихся убеждения в необходимости выбора здорового образа жизни (дискуссии, индивидуальные беседы, элементы уроков рефлексивного характера и т. п.) и готовность помогать сомневающимся учащимся (включенность в шефскую, волонтерскую работу).

В данной воспитательной системе уделяется внимание проблеме *взаимосвязи коллективного и индивидуального*. Нами были выявлены следующие ***этапы формирования класса-содружества:***

1. Комплектация класса на основе пропорционально представленных типологических групп (ученики сбалансированно представлены на уровне пола, возраста, темперамента, латеральных особенностей, уровня школьной готовности, социокультурного статуса семьи).

2. Организация жизни класса как прообраза демократического общества:

– обеспечение автономности личности;

– ознакомление учащихся с нормами жизни школы;

– оформление ежегодных «Договоров класса» (как вести себя в классе, что в классе можно и нельзя, например: «В нашем классе мальчики и девочки дружат», «Любую неприятность, случившуюся в классе, мы будем обсуждать в кругу доверия», «Учимся быть ответственными – это поможет нам в жизни», «Бережем мебель» и т. п.);

– обеспечение обучающимся ситуаций успеха, самопрезентации, нравственных переживаний, оптимальных условий обучения и развития, разрешения конфликтов, формирования смысложизненных ориентаций;

– организация образовательного процесса класса, проведение актуальных мероприятий в контексте смысложизненноориентационной воспитательной системы;

– научение учеников конструктивно решать конфликты, взаимодействовать в парах, микрогруппах (по 4–5 человек);

– научение учеников конструктивно взаимодействовать в классе (через коллективную игру – к коллективной деятельности);

– ориентация на социометрические основы взаимодействия (отсутствие в классе отверженных и непринятых);

– обеспечение своевременной помощи семье в воспитании ребенка, ребенку – в проектировании жизненного пути;

– обеспечение учеников в классе, школе местами уединения, релаксации, доверительной беседы;

– активное участие родителей в жизни класса.

Внеучебная деятельность обучающихся осуществляется с опорой на *функционирование учебного, культурно-массового, информационного, экологического, хозяйственного, спортивного секторов*. Весь класс каждую четверть разделяется на шесть групп в соответствии с секторами. За год каждый ученик бывает включен поочередно в одну из групп (учитель советом, организацией игровых моментов содействует тому, чтобы в каждой группе были обучающиеся с лидерскими качествами и обучающиеся пассивные). Благодаря этому в классе создаются условия для апробации школьниками различных ролей в общественной деятельности.

В итоге школьный класс представляет собой прообраз современного демократического общества, его социально-психологическую норму. ***Динамика становления класса как классного содружества:*** *«классная группа – классное сообщество (коллектив) – классное содружество – школьное содружество»*. Разработаны критерии оценивания каждого этапа.

В целом класс, школа представлены как пространства, где ученики одновременно реализуют собственную индивидуальность и апробируют социальные паттерны, развивают социальную активность, приобретают опыт нормативного социального поведения. Р. Патнэм предупреждает: «Там, где отсутствуют нормы и сети гражданской активности, будущее коллективного действия выглядит мрачно. Социальное равновесие, основанное на принципе: «Всегда уклоняйся, никогда не бери на себя общую ношу» – вот, возможно, то, что ждет большую часть тех стран, где социального капитала недостаточно или вовсе нет. С точки зрения политической стабильности, эффективности правительства и даже самого экономического прогресса социальный капитал может оказаться еще более важным фактором, нежели экономические и людские ресурсы» [274].

В классе ученик приобретает уникальную *возможность соотносить личностные смыслы жизни с общественными,* приобретать индивидуальный и коллективный опыт в различных видах деятельности (учебе, игре и проч.) [133].

Ценности, принятые в конкретной ученической группе, выступают в качестве унифицированного ориентира поиска собственного пути, закрепляют эстетические, морально-нравственные, духовные нормы людей конкретной эпохи, по сути, сокращают смысложизненный поиск. Класс, школа как мини-модели общества позволяют ученику «отработать» присущие каждому человеку сомнения, страхи относительно своей будущей жизни. В связи с этим *классы дифференцированного обучения* (коррекционные, повышенного уровня обучения, специализированные и проч.), как показала наше исследование, – всегда зона риска, провоцирующая инфантилизм, отклоняющееся поведение или снобизм школьников.

В процессе совместной деятельности учителя и психолога, социального педагога педагогическому коллективу особое внимание необходимо обращать на *рекомендации* специалистов, получающих обобщенные сведения о специфике личностного развития обучающихся посредством диагностических процедур. Это придаст процессу образования максимальную целенаправленность и целесообразность.

Например, на основе психологической информации об учениках класса (в социально-психолого-педагогической карте класса фиксируются темперамент, уровни саморегуляции, самооценки, специфика мышления, речи, латеральных признаков, особенности репрезентативных систем и проч.) у учителя появляется возможность определить оптимальную траекторию образовательного пути отдельного ребенка, *выстроить систему работы со всем классом с опорой на психологический компонент*. В данном случае имеется в виду выделение в классе типологических динамических групп, ориентируясь на которые, учитель, с одной стороны, предоставляет ученику наиболее благоприятные условия для самореализации, с другой стороны, содействует ему в активации слаборазвитых способностей. В качестве примера приведем вариант работы, связанный с развитием монологической и диалогической речи обучающихся. Опираясь на психологическую информацию, учитель условно делит класс по уровню развития устной речи на следующие динамические подгруппы:

– ученики-экстраверты (холерики, сильный тип нервной системы, неуравновешенные, подвижные): высокие способности к диалогу (акцент на самопрезентации), низкие способности к слушанию (слабо дифференцируют речевой поток, быстро снижается интерес к информации); способности к монологической речи – ниже среднего или низкие;

– ученики-экстраверты (сангвиники, сильный тип нервной системы, уравновешенные, подвижные): сбалансированные способности в приеме информации и любых видах речи; тяготение к стандарту;

– ученики-интроверты (флегматики, сильный тип нервной системы, уравновешенные, инертные): низкие потребности в речевом самовыражении на уровне диалога и монолога;

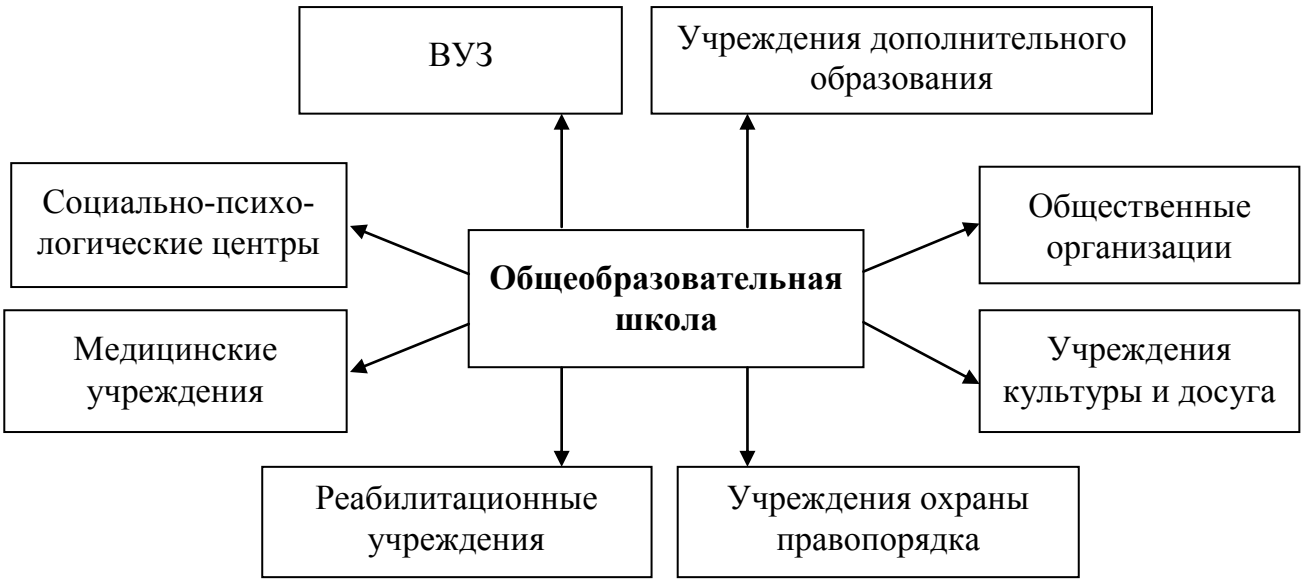
– ученики-интроверты (меланхолики, слабый тип нервной системы, неуравновешенные, подвижные или инертные): тенденции к высокому уровню способностей в диалоге и монологе при условии психологической безопасности, в ситуации доверия; высокий творческий потенциал; активные слушатели.

Для успешной ситуации ответа на уроке ученику-холерику целесообразно предоставить возможность выступить в диалоге, а для оказания ему содействия в формировании навыков монологического ответа следует разрешить пользоваться планом, поддержать наводящими вопросами и т. п. Кроме того, психолог содействует учителю в максимальной приверженности принципу природосообразности, ограждая его от попыток форсировать процесс индивидуально-личностного развития обучающихся.

И. А. Кувшинкова, Д. Л. Махотин, Г. А. Победоносцев и др. подчеркивают важность взаимосвязи учреждений дополнительного образования с образовательными учреждения на организационном и методологическом уровнях [201]. Интеграция ресурсов социума в образовательный процесс школы в контексте воспитательной системы формирования смысложизненных ориентаций учащихся представлена в следующей схеме.

Схема 1

Взаимодействие школы с учреждениями мезосоциума



Взаимодействие школы с высшими и средне-специальными образовательными организациями города обеспечивает: – просвещение учи-

телей (методика преподавания, анализ результатов научных изысканий); – первичное профессиональное ориентирование учащихся (подготовительные курсы, беседы о мире профессий и проч.); взаимодействие учеников со студентами-практикантами (студенты, проходящие педагогическую практику по учебному предмету, взаимодействуют со школьниками на уроках и на внеучебных мероприятиях; студенты факультетов психологической, социально-педагогической направленности содействуют аналитико-диагностической деятельности педагога-психолога, социального педагога, учителя, организуют коррекционную, развивающую работу с обучающимися; например, последнее десятилетие характеризуется снижением уровнем знаний детьми коллективных игр, следовательно, весьма продуктивной может стать работа студентов по формированию у школьников 1–4-х классов навыков коллективной игры).

Взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования, культуры и досуга: систематические коллективные мероприятия для школьников (например, концерты классической музыки силами учащихся музыкальной школы, развлекательно-образовательные программы типа «Школа этикета» во Дворце творчества юных, просветительские мероприятия в юношеской библиотеке, посещение городского киноклуба и т. п.); занятия обучающихся по интересам (целесообразно сделать в школе стенд, отражающий систему занятий учащихся, инициировать их выступления в школе, организовывать коллективные посещения классом выступлений, соревнований, в которых участвуют одноклассники; вывешивать поздравительные плакаты, информирующие о достижениях учащихся вне школы; организовывать встречи педагогического коллектива, родителей со специалистами дополнительного образования; учитель фиксирует занятия учащихся по интересам в специальной карте).

Взаимодействие школы с общественными организациями содействует развитию социальной самостоятельности обучающихся, их приобщению к истории страны, ее проблемам. Например, с общественной организацией ветеранов Великой Отечественной войны «Память» укрепляет связь между поколениями, шефство над Домом малютки как готовность к альтруистической, толерантной деятельности и проч.

Взаимодействие школы с медицинскими и правоохранительными учреждениями, специалистами реабилитационных центров актуально прежде всего своей профилактической направленностью: с подростками, юношеством, их родителями систематически проводятся беседы, дискуссии, лекции, способствующие формированию у учащихся здо-

рового образа жизни, законопослушного поведения. Для эффективной реализации охарактеризованной педагогической деятельности необходима ***организация смысложизненноориентационного образовательного пространства школы.***

В докладе В. Э. Чудновского «Смысложизненный аспект современного процесса образования» на XIII симпозиуме «Смысл жизни и акме» (2008 г.) образование было названо целым «смысловым пространством», имеющим единую линию и постоянно действующие внутренние тенденции развития. Основным инвариантом развития «должно быть обретение подлинного смысла жизни и теми, кто учится, и теми, кто учит» [301]. Для этого воспитательная система (прогностичная, реалистичная), исходя из учения Л. И. Новиковой, должна быть открытой. Тогда зависимая от особенностей социального, этнического, культурного, природного окружения она способна превращать его в воспитательное пространство. Кроме того, появляется возможность резонансного управления, когда «важна не величина управляющего воздействия, а его топология, т. е. правильная пространственная ориентация». К тому же происходит внутринаучная, внутрипредметная интеграция в образовательном пространстве самой школы. Посредством коммуникации «рождается конструктивный и глубинный полилог» взрослых и детей, обучающихся [258; 259].

Рассматривая в арсенале материальных и духовных средств воспитания обучения методы, формы, произведения искусства, технику и т. п., образовательное пространство необходимо подробно характеризовать как компоненту воспитательной системы, целостного педагогического процесса, ибо оно во многом обеспечивает высококачественное воплощение педагогического замысла. Одновременно это и результат функционирования воспитательной системы. В настоящий период в отечественной педагогике нет единого мнения относительно категориального аппарата, характеризующего образовательное пространство школы: используются понятия «воспитательное пространство», «развивающая среда» и проч. Несмотря на их содержательную близость, они не идентичны. Обобщая результаты научных изысканий П. И. Пидкасистого, Е. С. Рапацевича, С. Т. Шацкого, Н. Е. Щурковой и др., мы даем следующую характеристику **«школьному смысложизненноориентационному пространству»** – это четырехмерный континуум пространства и времени, изменяющийся, развивающийся на основе диалектических противоречий. Оно связано с объективной реальностью макро-, мезосоциумов и субъективной реальностью каждой личности, коллектива как субъекта и представляет собой конгломерат формы существования материальных объектов школьной среды (лю-

дей, связанных общностью обстановки, социально-бытовых условий) и протекающих в ней процессов: воспитания, обучения, развития в контексте психологического времени субъекта и времени исторического. С позиций смысложизненноориентационного направления целью функционирования локального образовательного пространства является обеспечение ученикам, педагогам, родителям оптимальных условий для постижения смысла человеческого бытия, усвоения гуманистических ценностей, постановки реальных, гуманно ориентированных целей жизни, осознания собственных личностных ресурсов, реализации продуктивной деятельности для самоосуществления и освоения способов самовоспитания, самообучения, саморазвития, навыков взаимодействия с социумом. Мы поддерживаем мнение специалистов, которые считают, что локальное образовательное пространство современной школы призвано обеспечивать обучающимся не просто знакомство с научной информацией, ее пассивное и активное освоение, но и *широкие возможности для личностной активности посредством участия в различных видах деятельности*: учебной, рефлексивной, художественной и т. п. Необходимо отметить, что представленные дефиниции «образовательная среда» и «образовательное пространство» не противопоставляются, а связываются в иерархическую структуру.

Представив «педагогическую среду» и «педагогическое пространство» в виде сфер, основывающихся на системе отношений школьника с миром, получаем следующую конструкцию: глобальное образовательное пространство (социокультурное): внешний мир в широком смысле; включает все ипостаси бытия, материальные и духовные: Вселенную, страну, окружающий социум, семью; историческое и реальное время; мировую и национальную культуры, физическое и информационное поле планеты); локальное образовательное пространство: внешний мир, ограниченный границами учреждения, но не ограниченный информационно, эмоционально, наоборот, представленный более концентрированно, потому более явственно и противоречиво (т. е. школа как субъект); внешняя образовательная среда представлена предметами, физическими лицами-субъектами педагогического взаимодействия; это среда конкретного педагогического процесса – класс, библиотека, актовый зал со всем многообразием отношений и видов взаимодействия и т. п.; внутренняя среда личности: состояния, переживания, размышления, отношения ученика, учителя к себе и с собой на предмет способов самовыражения, содержания взаимоотношений, воспитания и обучения, опыта трансценденции как выхода за пределы собственного «Я»; внутренняя среда максимально автономна, независима.

Локальное образовательное пространство и внешняя образовательная среда условно объединяются в «школьное педагогическое пространство», которое организовано таким образом, чтобы реализовывать цели, решались стратегические и тактические задачи определенной педагогической концепции, сориентированной на ядро (по В. А. Ясвину – «эпицентр») образовательного пространства – внутреннюю среду школьника, взаимодействующего с конкретными учителями, ученическим сообществом, учебной информацией. Педагогическое пространство по-разному может влиять на обучающихся. Если они воспринимаются педагогами только как участники деятельности, то с ними устанавливаются субъект-субъектные отношения. Если ученики воспринимаются педагогами как индивидуальности с собственными переживаниями, а сам учитель открыт навстречу общению благодаря искреннему выражению чувств, раскрытию своей «самости», то появляется возможность говорить о субъект-субъективных и субъективно-субъективных отношениях; именно благодаря им гуманизация образовательного процесса способна приобрести полноценность.

Границы обозначенных сфер школьного пространства крайне пластичны, прозрачны, открыты и одновременно устойчивы; чем активнее происходит взаимовлияние одной сферы на другую, тем интенсивнее обогащается духовный мир ученика, тем шире его деятельностный опыт, тем более оперативно он реагирует на конкретное противоречие и осуществляет ситуацию выбора, более осознанно определяет свою жизненную позицию.

За счет чего «уравновешиваются» выделенные сферы? За счет двух факторов: 1) признания за феноменом «внутренняя среда личности» центральной позиции, которая реализуется благодаря иррадиационному характеру функционирования феномена «смысложизненные ориентации личности»; 2) выверенной системы базовых гуманистических ценностей, которые культивируются (презентуются, но не навязываются учащимся, постигаются, усваиваются ими) в образовательном пространстве учителями, просоциально ориентированными учащимися, СМИ как трансляторами общественного мнения, родителями и проч.

В настоящее время, как доказывают эмпирические наблюдения, локальное пространство средней школы во многом (прежде всего в нравственных идеалах, способах достижения целей и т. п.) не согласуется с глобальным пространством российского общества в силу невысокого уровня его бытовой, этической, духовно-нравственной культуры, недостаточной политической воли власти относительно укрепления моральных устоев общества; школа условно вынуждена функционировать в «фильтрующем» режиме, нередко защищая ученика от агрес-

сивного влияния социума. В то же время отыскиваются пути для его позитивного влияния на социум. В этом случае важны ***педагогические акценты*** – приоритет в педагогической деятельности определенному виду деятельности, проблеме, событию в связи с конкретной педагогической задачей.

Внешнюю среду целесообразно представить как сочетание ряда структурных компонентов, стабилизируя функционирование каждого не в ущерб другому: это среды предметно-психофизическая; деятельностно-творческая; духовно-нравственная.

1. ***Предметно-психофизическая среда*** обеспечивает благоприятные температурный, световой, цветовой режимы; приятный запах; физическую и психологическую защищенность, психологический комфорт жизнедеятельности; эстетику окружающего пространства: цветы, аквариумы, шторы, наглядные пособия и т. п.; неагрессивный звуковой фон, в частности, школьный звонок – сильный, но благозвучный, сочетающий мелодичность с мажорным ладом; удобная мебель; наличие мест отдыха; наглядно-образовательный компонент: плакаты-приветствия, информационные стенды, «Живые» плакаты» (Добро – это…, Свобода – это…» и т. п.), стенды-отчеты о классных и школьных мероприятиях, плакаты-размышления, почтовые ящики для опосредованного общения со взрослыми, специалистами – «Школьная почта доверия»; визитные карточки классов (название кабинета; фамилия, имя, отчество ответственного учителя); комфортные классные комнаты; специализированные кабинеты; медицинский кабинет; кабинет психологической разгрузки; спортзал; столовая; Зал фантазий, мечтаний, планирования; Музей воинской славы; Музей народов мира; Уголок смеха; Уголок уединения, школьный кинозал; школьный радиоузел, функционирующий в информационном, организационном, релаксационном, стимулирующем режимах: сообщение школьных новостей; оповещение о планах школьного сообщества; передающий музыкальные, поэтические произведения определенного характера, гармонизирующие психофизическое состояние учащихся и учителей и проч.).

2. Деятельностно-творческая среда охватывает формально-организационный аспект школьной жизни: уроки разных типов, олимпиады; организация фестивалей, концертов, диспутов, театральных представлений, элементов театрализации на уроках, на тренингах; выставок, конкурсов сочинений; оформление стендов, плакатов, проведение трудовых десантов и проч.).

3. Духовно-нравственная среда предстает как среда – носитель гуманистической информации и условие организации ситуаций самовы-

ражения, исповеди, благодарения, отработки навыков культурного поведения, конкретной помощи окружающим, младшим; для нее характерны: выполнение письменных работ: «Традиции моей семьи», «Письмо в будущее (себе, друзьям)», «Поучение будущему сыну», «Благодарю своего учителя за…», «Благодарю своих родителей за…»; диспуты и дискуссии философского, нравственного характера; просмотр художественных кинофильмов с последующим коллективным обсуждением; традиционное анкетирование учащихся и учителей в конце учебного года: «Что принес мне прошлый учебный год», «Мои мечты и планы», систематическая работа в области самоанализа и самовыражения при помощи альбома «Здравствуй, мир!» (1–4 классы); «Альбома самоизучения и самовыражения» (5–6 классы); «Альбома моих успехов» (7 класс); «Дневника самопостижения» (8 класс); «Дневника самоопределения» (9 класс); «Дневника размышлений» (10–11 классы). Участие школьников, учителей, периодически – родителей – в уроках как ситуации личностного развития обучающихся, формирования мировоззрения и культуры поведения. Участие субъектов образовательного пространства в школьном тренинге, позволяющем формировать у учеников, учителей, родителей устойчивые навыки самоанализа, коммуникативной компетентности, самовыражения и самозащиты. Участие школьников в факультативных, кружковых, секционных, клубных занятиях как ситуациях самопрезентации в наиболее успешных для них видах деятельности. Участие школьников в декадах науки, фестивалях искусств, выставках в Городе мастеров и т. п. как ситуациях самореализации, самоутверждения, укрепления позитивных жизненных устремлений.

В. И. Слободчиковым обращается внимание на роль неформально обустроенной образовательной среды в процессе учебной деятельности школьника. Образовательная среда не то, что есть «как наличносуществующее заранее» – «среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образующегося» [342]. Эти встречи могут происходить не только реально, но и опосредованно, например, на страницах стенгазет, стендов посредством высказывания собственного мнения по проблемам, волнующим школьное сообщество.

Духовно-нравственная среда содействует укреплению школьных традиций. ***Традиции школы*** – обычаи, правила жизнедеятельности школьного социума – в образовательном процессе важно не просто соблюдать, но и обсуждать, развивать, видоизменять посредством взаимодействия ученического, педагогического и родительского сообществ.

В школьном пространстве традиции целесообразно разделить на традиции отношений и традиции проведения мероприятий.

Традиции отношений:

1. Постановка педагогического акцента в работе с учениками и их семьями на укреплении отношений доверия и взаимопонимания; на посильном участии каждого в проведении урока, тренинга, в подготовке мероприятия, праздника, самореализации в них всех членов классного сообщества; на осмыслении значимости события для собственной жизни (рефлексивная беседа «Чем обогатило меня это событие», сочинения-размышления «Встречая весну…», «Повзрослел ли я?», выпуск стенгазеты в конце каждого общего дела и т. п.).

2. В работе с родителями укрепляется партнерское начало.

3. Конфликтные вопросы детского и педагогического коллективов разрешаются в «кругу доверия» с дальнейшей, при необходимости, психологической реабилитацией участников конфликта; проблемные вопросы образовательного процесса обсуждаются специалистами на психолого-педагогических консилиумах школы.

4. Психологическая и культурно-досуговая работа ведется со всеми субъектами школьного пространства: с учителями, учениками, их родителями с целью самовыражения, самоактуализации личности каждого участника.

Мероприятия школы условно разделяются на три уровня:

1. *Традиции государства, народа* – празднование государственных и народных праздников: День знаний, День учителя, День матери, Новый год, Масленица, Прощеное воскресенье, День защитников Отечества, Международный женский день, День смеха, день Победы (акцент – на воспитании культуры взаимодействия, партнерства, на развитии чувств оптимизма, толерантности, формировании положительных идеалов, коллективизма, уважения к народу, любви к Родине).

2. *Традиции школы* – Декада внимательного пешехода – сентябрь; Посвящения в первоклассников, пятиклассников, десятиклассников, «День школы», Выставка «Город мастеров» – октябрь; декада «Выбираю здоровый образ жизни» – профилактика правонарушений, потребления ПАВ, парад школьников-спортсменов – ноябрь; Фестиваль искусств – март; Декада науки и техники – апрель; Декада защитников природы – май; Последний звонок; организация клубов на базе учебных факультативов: Спортивный клуб, «Клуб любителей кино», «Клуб любителей физики», «Клуб любителей книги», «Клуб любителей театра» и т. п.; участие в агитационных бригадах по пропаганде здорового образа жизни, позитивных интересов – 7–8 классы с привлечением желающих; коллективный просмотр художественного фильма (актуального для конкретного возраста) в школе с последующей дискуссией и

написанием сочинения-размышления; проведение школьных линеек по параллелям в конце каждой четверти, благодарность, похвала за добрые дела, напутствия, советы (акцент на уточнении сферы интересов обучающихся, раскрытии их общих и специальных способностей, первичных профессиональных пробах, анализа пройденного пути и устремленности в будущее).

3. *Традиции класса* – День именинника, Прощеное воскресенье; акции «Забота», «Чистота вокруг – чистота в душе», «Поддержка»; путешествия, экскурсии, посещение выставок, театров; участие в общешкольных мероприятиях; плановое участие в психологических тренингах личностного роста и подготовки к экзаменам; нравственные беседы-дискуссии; просветительские беседы с девочками «Девичьи посиделки», с мальчиками – «Мужской разговор»; классные часы «Встреча поколений», «Наши мечты» и т. п. (акцент – на развитии рефлексивных, педагогических способностей обучающихся, на пробуждении интереса к собственному внутреннему миру и переживаниям окружающих; формирование навыков разрешения внешних и внутренних конфликтов; на воспитании отзывчивости, трудолюбия). Каждый месяц проводится классный час, посвященный ценностной проблематике. Формы и виды классных часов зависят от возраста обучающихся, особенностей класса. Например, тематика классных часов для учеников 7 класса: Сентябрь. «Добро – дарение себя» (беседа по страницам литературных произведений с использованием личных воспоминаний обучающихся, классного руководителя, уборка участка соседнего детского сада – акция «Мы волшебники»). Октябрь. «Почему курение опасно для здоровья?» (беседа обучающихся с врачом, родителями, бросившими курить; подбор учениками статистического материала по проблеме, проведение семиклассниками классного часа с учениками 4-х классов по предупреждению курения). Ноябрь. «Красота истинная и мнимая» (дискуссия с элементами тренинга, театрализации, юмора, использования произведений искусств; подгруппы класса выдвигают свои тезисы по теме и защищают их). Декабрь. «Как много в нас похожего и разного…» (воспитание толерантности осуществляется посредством презентации учащимися и их семьями интересных семейных традиций, национальных блюд, рассказами о малой родине) и т. д.

Ведущие принципы проведения школьных мероприятий: добровольности; целесообразности; педагогического такта, доверия, поддержки; посильного участия каждого ученика в мероприятии; принцип оптимизма.

Учитывая наличие в современном российском обществе острых проблем дегуманизации бытовой, художественной культуры, открыто

проявляемых тенденций к абулии, аномии, маргинализации общественной жизни, в школьном образовательном пространстве крайне необходимо обеспечение таких форм и видов работы со всеми субъектами педагогического процесса, которые способствовали бы укреплению их веры в высшие духовные ценности и в самих себя. Для этого, кроме всего выше перечисленного, в школьную жизнь важно включить *систематическое общение детей и взрослых с высокохудожественными произведениями искусства*. В качества варианта такого общения актуальны следующие мероприятия: периодически обновляемые школьные выставки картин отечественных и зарубежных художников; «Выставка одной картины» – под руководством учителя изобразительной деятельности группа специально подготовленных учеников средних и старших классов проводят классные часы («Встреча с шедевром»), посвященные творчеству известного живописца или графика; встречи с художниками города; персональные выставки работ обучающихся школы, занимающихся художественным, художественно-прикладным творчеством; проведение посредством школьного радио систематических акций: «Доброе утро», «Любимое классическое музыкальное произведение», «Знакомо ли тебе это произведение?» (узнать по фрагменту), «Любимые песни наших родителей, учителей», «Ты сочиняешь песни?», «Песни Великой Отечественной войны», «Выступает наш одноклассник», «Любимые поэтические строки», «Моя любимая книга» и т. п.; встречи с музыкантами, артистами города; организация в школьном кинозале систематических просмотров художественных кинофильмов с последующими беседами, дискуссиями, творческими работами (например, с учениками начальной школы ежемесячно проводятся классные часы: «Любимый мультфильм», «Любимые герои детских кинофильмов» с последующей изобразительной деятельностью; со старшеклассниками – просмотр и обсуждение кинофильмов Р. Быкова, Н. Михалкова, Е. Цыплаковой, П. Чухрая, других известных режиссеров; с родителями – в рамках родительского собрания – просмотр и обсуждение художественных и документальных кинофильмов с педагогической проблематикой; организация юмористических мероприятий с целью воспитания смеховой культуры обучающихся и педагогов, включая конкурсы юмористического рисунка, оформление учащимися плакатов «Азбуки вежливости», конкурс частушек и т. п.

Остановимся более подробно на характеристике предметно-психофизической среды; в ней выделяются два компонента: а) среда аудиторная (традиционная: классы, рекреации и проч. и нетрадиционная: Зал фантазий, мечтаний и планирования, Кинозал, Комната смеха) и

б) среда наглядно-образовательная (оформительско-организационная: стенды, плакаты, способные диалогизировать образовательное пространство, оказывать содействие учащимся в рефлексии).

Условно всю наглядно-образовательную информацию можно классифицировать с учетом целей и содержания на следующие виды:

– *информационно-профилактические плакаты, стенды* (презентационные, итоговые, рекомендательные, призывные, поздравительные, регулятивные (приказы, инструкции), предупреждающие об опасности потребления психоактивных веществ, побуждающие к самоанализу, нравственному выбору, подражанию положительным примерам): «Мы живем в России», «Давайте знакомиться», «Прошлое, настоящее, будущее нашей школы», «Великие о смысле жизни», «В мире науки», тематические газеты в рамках предметных декад: «Мир математики», «Мир химии», «Мир художников» и проч., «Искусство. Культура. Досуг», «Опасность влияния алкоголя на организм человека», «Эти люди победили свои слабости», «Познакомимся с удивительной семьей», «Особенности поведения людей разных темпераментов», «Как правильно общаться», «Если возникли проблемы, обращайся к …», «Для вас, родители!», «Юридическая консультация», «Выбираю профессию», «Психологическая подготовка к экзаменам», «Поздравляем участников соревнований!», «Зимние игры во время каникул», «Как отмечают день смеха в разных странах» и т. п.;

– *рефлексивные плакаты, стенгазеты* (как результат анализа школьных и внешкольных мероприятий, жизненных впечатлений, подведение итогов): «Мои впечатления о спектакле», «После просмотра кинофильма…», «Наша поездка в Санкт-Петербург», «Благодарю своих одноклассников за…», «Живые» плакаты («Добро – это…», «Любимый уголок Родины» и т. п.), «Можно ли стать абсолютно свободным человеком в современном мире?», «Кем быть? Каким быть?», «О чем мы мечтаем», «Мир интересов нашего класса», «Поучения будущему сыну», «Осень – это…», «Весна – это…», по желанию – анонимные письма-исповеди, гуманные призывы и т. п.;

– *коррекционно-стабилизирующие стенды* (содействуют укреплению здоровья, стабилизации психического состояния): «Цветокорректор», «Гимнастика для глаз», «Точечный массаж», «Правила поведения на дорогах», «Улыбка», «Поздравляем!» и т. п.;

– *выставки* рисунков, коллективных работ-плакатов (по результатам деятельности на уроках изобразительного искусства, труда и проч.);

– *агитационно-пропагандистские* плакаты, стенгазеты, призывные, стимулирующие листки (в подавляющем большинстве выполняются

по следам эмоционально значимых для учащихся событий и мероприятий): «Преодолей собственную слабость!», «Дети в детских домах – это национальная проблема», «Умей сказать «Нет!», «Изучай правила самозащиты!» и т. п.;

– *передвижные стенды* как атрибуты агитационно-просветительской деятельности старшеклассников (используются в процессе проведения мероприятий с целью формирования у учащихся начальной школы, среднего звена активной жизненной позиции, устойчивых положительных интересов, негативного отношения к потреблению психоактивных веществ).

Для того чтобы у обучающихся не формировалось чувство отчужденности от окружающего мира, не было страха перед неизведанным вне школы, полезно периодически оптимизировать школьные помещения (классы, коридоры, актовый зал) «Листками доверия» – плакатами со схемой:

Листки доверия

Я – МОИ БЛИЗКИЕ – ОБЩЕСТВО

Продолжите:

Люблю…
Доверяю…
Берегу…
Забочусь…
Отвечаю…
Защищаю…
Противостою…

Я И МИР

Что мне в себе нравится и что не нравится: _____
Что меня радует в окружающих и что огорчает:_____

РАЗМЫШЛЯЯ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ

Для вас, старшеклассники!

«Смысл жизни», «смысложизненные ориентации» – это…
Высказывания великих о понимании смысла жизни…
Высказывания учителей школы о смысле жизни…
Продолжите мысль: «Я вижу смысл жизни в …».

На таких плакатах любой желающий (по желанию – анонимно) фиксирует (записывает или зарисовывает) волнующую его мысль.

Общие требования к наглядно-информационному компоненту школьного пространства: актуальность информации и оперативность ее оформления; целесообразность, эстетичность, корректность, грамотность, дозированность.

Субъекты реализации проектов: обучающиеся, классные руководители, учителя-предметники, педагог-психолог, социальный педагог, родители учащихся. Взрослые организуют специальную деятельность (образовательную, стимулирующую, фасилитативную), посредством которой ученики старших классов выполняют ведущую роль в интенсификации информационного пространства школы, развивая самостоятельность, социальную активность, ответственность. Ученики младших и средних классов в значительной степени инициируются старшими. Часть старшеклассников, проявивших особую заинтересованность в журналистской, оформительской, пропагандистской, артистической деятельности, становятся официальными лидерами проектов, конкретизируют ситуацию собственного первичного профессионального выбора.

С положительной стороны заявляют о себе и такие формы взаимовлияния глобальной и локальной сред, как выступление на школьных концертах учеников-артистов, занимающихся в профессиональных творческих коллективах; приглашение одноклассников на турниры школьников-спортсменов, на художественные выставки членов изостудий города, приглашение на открытый урок учителей школы и города, учащихся школы, родителей и т. п.

Используя модель работы с детским самосознанием по восприятию времени, жизненного пути человека на основе метафоры «Река времени» (она представлена рисунком реки, на которой изображены кораблики прошлого, настоящего, будущего (Л. Г. Тихомирова), мы трансформировали ее в «Линию жизни» и «Линию времени». Эти «линии» бывают востребованы и на уроке, и на тренинге, и на индивидуальной консультации. Так, на уроках данная линия моделируется в «Линию моей жизни», «Линию жизни литературного героя», «Линию жизни ученого», «Путь развития нашего города (нашей страны)», «Прошлое, настоящее, будущее нашей планеты». Во время общения психолога с учениками на индивидуальных консультациях выявляется их способность целостно воспринимать собственную жизнь, запечатлевать самые ценные периоды своей жизни и общественной, конкретизировать образ собственного будущего. Во время групповой работы в данном контексте целесообразно обсуждать проблему профессионального выбора («Кем я мечтал быть в детстве», «Мои сегодняшние интересы», «Моя будущая профессия»), размышлять об истории родительской семьи, фантазировать относительно своей будущей семье:

Схема 2

Линии жизни

На основе вышесказанного локальное образовательное пространство школы, ориентируемое на формирование смысложизненных ориентаций обучающихся, представляет собой динамичное взаимодействие условно выделяемых содержательных и организационных сред, которые в свою очередь интегрируются вокруг выделенных векторных компонентов.

Педагогическая технология формирования смысложизненных ориентаций личности в образовательном процессе рассматривается нами в статике (на уровне средств и условий) и динамике (как поэтапное движение ученика от цели к результату). Ведущими средствами обозначены семья, наука, практические философия и психология, общение, искусство, право, природа, юмор, спорт, творческий труд, личностный опыт ученика в их неразрывном единстве; ведущие условия – семейные отношения и специальная воспитательная система школы.

Общепедагогический технологический алгоритм (совокупность действий, правил для решения данной задачи) формирования смысложизненных ориентаций учеников условно подразделяется на структурно-процессуальный и содержательно-процессуальный. Структурно-процессуальный алгоритм, представленный следующей схемой, ориентируем синхронно на всех участников целостного педагогического процесса с целью формирования ими смысложизненных ориентаций: учащихся, учителей, педагога-психолога, родителей, администрацию школы.

Реализация технологического алгоритма во многом обеспечивается благодаря средствам образования. Уже в XIX в. К. Д. Ушинским было указано на то, что к ним необходимо относить не только материальные предметы дидактической направленности, но и саму жизнь ученика, его отношения с окружающими, учение, труд, игру. Опираясь на результаты научных изысканий Д. Дьюи, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого и др., представителей современной педагогики: В. И. Журавлева, П. И. Пидкасистого, В. С. Селиванова и др., сегодня можно говорить о том, что средствами воспитания является все, что используется педагогом в целостном педагогическом процессе с целью положительного влияния на подопечного.

Схема 3

Технологический (структурно–процессуальный) алгоритм формирования **смысложизненных ориентаций учащихся в образовательном процессе**

КАПС, ПД – КПЦ – ВМФС – РПП – АКР – ВД –ПНЦ

КАПС, ПД – Комплексный анализ педагогической ситуации, первичная диагностика уровня сформированности смысложизненных ориентаций учащихся, классного сообщества (осуществляют учитель, педагог–психолог), самоанализ учителя (учитель – на основе опосредованной помощи психолога, завуча, методиста, родителей)

↓

КПЦ – Конкретизация педагогической цели как предполагаемого результата с учетом реальных потребностей и возможностей ученика, классной группы, семей учащихся (учитель, родители, психолог, социальный педагог)

↓

ВМФС – Выбор целесообразных методов, форм, средств взаимодействия учителя с учащимися с учетом их и его собственных потенциальных возможностей (учитель)

↓

ПНЦ – Постановка новых целей (учитель, учащиеся, родители, педагог–психолог, социальный педагог, администрация)

↓

РПП – Реализация педагогического процесса, сопровождаемая рефлексивными актами как способами самовоспитания и обратной связи (учитель, семья, педагог–психолог, социальный педагог)

↓

АКР – Актуальная развивающе-коррекционная работа (педагог–психолог, социальный педагог, учитель, родители)

↓

ВД – Вторичная диагностика, анализ полученных результатов (совместный всеми субъектами образовательного процесса); ПНЦ – постановка новых целей

Таблица 10

Технологический (содержательно–процессуальный) алгоритм формирова**ния смысложизненных ориентаций учащихся в образовательном процессе**

Деятельность учителя, педагога-психолога	**Деятельность ученика**
1. Проявление искреннего и уважительного интереса к личности ученика, его жизни во всем многообразии, выражение радости от общения с отдельным субъектом и классом в целом. Презентация учащимся материальных (предметов окружающего мира), морально-	1. Проявление учащимися положительных эмоций, осознание любви к себе, самоуважения, актуализация собственного положительного субъективного опыта, пробуждение интереса к ситуации общения с педагогом, классом, к гуманистическим ценностям.

нравственных (норм и правил поведения граждан демократического общества, образцов, идеалов), базовых гуманистических ценностей жизни с учетом возраста школьников, индивидуальных особенностей, социально-культурного уровня развития, собственного позитивного жизненного опыта. Позиционирование учителем себя как человека, любящего жизнь, свое дело, уважающего себя, людей.	
2. Поддержание устойчивого позитивного общения с учащимися. В его контексте – формировавшие ее у них положительного отношения к гуманистическим ценностям в процессе целесообразно организованных общения, игры, обучения, труда; обеспечение процесса педагогического взаимодействия добровольными рефлексивными актами (в устной и письменной формах, публично и индивидуально), моделирование ситуаций успеха. При необходимости – стимулирование включения учащихся в предлагаемую деятельность, моральная поддержка. Активная помощь учащимся в формировании ими собственного образа «Я – хороший человек» в системе «прошлое-настоящее-будущее».	2. Включение учащихся в предлагаемые отношения, ситуации общения, деятельность. Проявление самоуважения и взаимоуважения. Формирование собственного образа «Я – хороший человек» в системе «прошлое–настоящее-будущее».
3. Активное систематическое вовлечение учащихся в комплекс специальных видов деятельности (рефлексивную: аналитическую, исповедальную, благодарственную); педагогическую, творческую (в том числе и прогностическую по конструированию собственного жизненного пути): исследовательскую и художественную; организаторскую, по осуществлению выбора, целеполагания как обеспечение оптимальных условий для самопрезентации, самооценки, самореализации, самоутверждения, самоопределения, формирования Я – концептов: «Я – сын», «Я – ученик», «Я – друг», «Я – будущий отец», «Я – гражданин» и др.); поддержка учащихся в их поисках положительных интересов, первичных пробах профессии; периодическая организации работы учащихся по векторам «Моя линия жизни», «Жизнь моей семьи» и т. п. Поддержка учащихся в формировании дружеских отношений в классе.	3. Активное участие школьников в предлагаемых видах деятельности. Формирование актуальных для возраста Я–концептов. Проявление дружеского отношения к одноклассникам.
4. Обеспечение пятиэтапного диагностико-проективно-прогностического мониторинга формирования смысложизненных	4. Включенность учащихся в диагностическую деятельность как ситуацию самопознания, саморазвития. Проявле-

ориентаций: 1–4 кл., 5–6 кл., 7–8 кл., 9 кл., 10–11 кл. с целью личностного развития учащихся; фиксация и анализ результатов с целью целесообразного проектирования образовательного процесса.	ние устойчивого интереса к собственному внутреннему миру, своей жизни, организации отношений с обществом.
5. Сочетание индивидуальной и групповой работы с учащимися; классная группа сопровождается как «школьное сообщество», развивающееся до «школьного содружества»; периодические встречи учащихся, класса с учителем, с родителями, с психологом в «кругу доверия» с целью формирования навыков рефлексии, разрешения конфликтов, конструктивного общения.	5. Активное участие школьников в предлагаемых видах деятельности, готовность к самореализации. Отношение к классу как содружеству.
6. Актуализация работы с учащимися в малых группах по объединяющим их проблемам в области формирования смысложизненных ориентаций.	6. Активное участие школьников в предлагаемых видах деятельности, саморазвитие.
7. Помощь педагогов, родителей, других модераторов учащимся в постановке жизненных целей, организации их просоциальной деятельности, жизненного пути. Помощь, поддержка в трудных жизненных ситуациях.	7. Самостоятельная организация учащимися собственной жизнедеятельности с опорой на алгоритм: «любовь к себе, самоуважение – интериоризация гуманистических ценностей – формирование гуманистических идеалов – постановка жизненных целей (ближних, средних, дальних) – реализация целесообразной деятельности – совершение адекватных действий, поступков».

Поэтому широкое разнообразие воспитательных средств разделяется, по нашему мнению, на материальные и идеальные условно, для удобства воплощения конкретного педагогического замысла. Идеальные средства воспитания: приемы, способы действия для достижения цели (в педагогике – методы, формы педагогической деятельности, а также разнообразные виды деятельности); природное, социальное, культурное (мораль, религия, наука, искусство, образование) наследие цивилизации; реальное природное, социальное, культурное окружение человека, в том числе образовательное пространство школы, его психофизические факторы, конкретные жизненные ситуации, речь, письмо, мысли и чувства участников целостного педагогического процесса [284; 323].

Обратимся к формам образовательной деятельности, способствующим формированию смысложизненных ориентаций обучающихся; в разработанной воспитательной системе они представлены комплексно: *урок – факультатив – тренинг – внеучебные мероприятия просветительского, трудового, благотворительного и развлекательного ха-*

рактера – кружок, секция – школьные клубы по интересам – занятия в учреждениях дополнительного образования.

1. Урок, непосредственно ориентированный на формирование смысложизненных ориентаций обучающихся и учителя, – это динамическая и вариативная, максимально психологизированная форма организации процесса взаимодействия (посредством разнообразных видов деятельности) учителя и постоянной группы учеников, включающая содержание, формы, методы и средства образования (воспитания и обучения) с целью самообразования и саморазвития подопечных, усвоения каждым учеником общечеловеческих ценностей, формирования гуманистических идеалов, Я-концептов, умений и навыков самореализации, построения жизненных перспектив с опорой на научные знания и эмоционально-чувственный опыт.

Урок подобного уровня планируется таким образом, чтобы в нем гармонично сочетались традиции, уже освоенные ритуалы с элементами нового, удивительного, пробуждающего искренний интерес к информации, к персональной деятельности, к чувствам собственным и окружающих; он опирается на специальную структуру, принцип организации общения – диалоговый. Вводная часть урока характеризуется как стимулирующая, коррекционная, установочная. Например, утро каждого учебного дня целесообразно начинать (на выбор) с приветствия в «Кругу доверия»; проведения «Коррекции настроения», актуального на данный момент для класса состояния, используя целесообразный цвет на «Экране психологического настроя», прослушивания небольшого музыкального фрагмента (активизирующего или успокаивающего характера); использования установок-упражнений хвалебного характера («Я внимательный», «Мы понимаем друг друга») и т. п. Центральная часть урока в зависимости от его типа и содержания сопрягается с целями и задачами урока, воспитательными и учебными методами организации образовательного процесса смысложизненно-ориентационного характера. Центральную часть урока в зависимости от его типа, содержания (урок повторения изученного материала, урок–лабораторное занятие и проч.) важно связать с основными аспектами процесса формирования смысложизненных ориентаций, целесообразно актуализируя вопросы онтологического, гендерно-психологического, профилактического характера. Заключительная часть урока представлена рефлексивным («Что было полезным на уроке?»), благодарственным (учащиеся: «Спасибо за урок!», учитель: «Спасибо за труд, старание, искренность!»), установочным («До встречи!») элементами. Для урока, обладающего смысложизненноориентационным потенциалом, принци-

пиальным является подбор учителем учебника. Он должен представлять собой, как справедливо отмечают Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, полифункциональную психодидактическую систему, преодолевать узкую предметную направленность, реализуя (помимо информационной, дифференцирующей, развивающей, воспитательной, коммуникативной, управляющей, индивидуализирующей) функции мировоззренческую, синтезирующую, ценностно-ориентационную [85].

2. В рамках разработанной концепции тренинг занял равные позиции с уроком. Он – триангулянт для диады «урок–внеучебное мероприятие». ***Школьный тренинг*** – организованная безотметочная форма взаимодействия специалиста (педагога-психолога) с участниками образовательного процесса (учащимися, учителями, классными руководителями, родителями) с целью личностного роста участников, гармонизации их состояния, способствующая установлению личностных контактов в диадах «учитель–ученик»; «ученик–классное сообщество», «учитель–психолог», «ученик–психолог», «классное сообщество–психолог», «учащиеся–психолог–родители», «учащиеся–психолог–учитель–родители»; самовоспитанию, самообучению, саморазвитию каждого субъекта, его социализации, инкультурации.

На школьном тренинге реализуются ведущие виды деятельности: *общение* (все виды), *различные виды игр* (релаксационные, обучающие, стимулирующие, рефлексивные и проч.), *учение* (элементарные психологические знания, умения и навыки самовыражения, самоанализа, самосравнения, самоконтроля, самокоррекции, самоутверждения, самоуважения, сотрудничества и проч.), *активное самообучение и самовоспитание* за счет активизации рефлексивного, исповедального, благодарственного компонентов; *труд* (элементарная деятельность, актуализирующая действия подражания, творчества и проч.).

На тренинге смысложизненноориентационного характера ученик формирует готовность к самоанализу, саморегуляции, саморазвитию (как способности к разрешению внутренних конфликтов в системе морально-нравственных ценностей культуры, к осознанному нравственному выбору), самоопределению, уточняет сущность собственных переживаний и обогащается опытом переживаний других людей, конкретизирует собственную жизненную позицию, гармонизирует взаимовлияние своих чувств, разума, воли, интегрирует свои прошлое, настоящее, будущее в целостное явление «жизненный путь». Происходит уточнение нравственной позиции личности.

Ведущими целями *школьного тренинга* являются следующие: стабилизация и укрепление психологического здоровья участников образовательного процесса; оказание содействия субъектам образователь-

ного процесса в формировании смысложизненных ориентаций, устойчивых навыков самоанализа, самовыражения, саморегуляции, конструктивного общения, самообучения, самовоспитания, саморазвития; гармонизация чувств, разума, воли личности; активное освоение учащимися социоэкзистенциальных ролей («Я–ученик», «Я–друг» и проч.); расширение представлений учащихся о социокультурных смыслообразах (Семье, Профессии и проч.); отработка поведенческих моделей (благодарения, дарения, выбора, выражения просьбы, активного отказа и проч.).

Тренинг в системе работы по формированию учащимися смысложизненных ориентаций обязательно включает в себя элементы фантазирования, мечтаний, планирования, уточнения нравственного идеала, а также воспоминания, обобщение жизненного опыта в единстве прошлого-настоящего-будущего. Особую важность подобная деятельность учащихся приобретает в ее адекватной трансформации в процесс урока, классного часа.

Принципы школьного тренинга опираются на общие принципы его проведения; это принцип добровольности и активности, принцип конфиденциальности, принцип уважения и доверия, принцип природосообразности, принцип ритуальности, принцип единства времени, места, действия (здесь и сейчас). В то же время, принимая во внимание своеобразие школьных отношений и противоречий, следует обратить внимание на возможное снижение степени добровольности участия в тренинге некоторых школьников (например, тревожный ученик боится неизвестной для него формы взаимодействия со взрослым), а также выделить *дополнительные принципы*, актуальные именно для работы с учащимися: относительная (условная) добровольность (при отказе ученика от присутствия на тренинге психолог выясняет причину отказа, приглашает его побыть на нем не участником, а наблюдателем; при избегании учеником тренингов проводятся индивидуальные беседы, стимулирующие интерес к данному мероприятию, и т. п.); регламент – 1 или 1, 1/2 урока (40–60 мин.); тематическая целостность (напр., «Семья», «Времена года», «Добро и зло, «Я взрослею» и проч.); содержательная доступность; максимальная профилактическая направленность; системность организации и систематичность проведения; глобальный оптимизм (интенсивная поддержка ребенка взрослым); реализация позиции «рядом», открытая похвала, радость за достигнутый успех и т. п.).

Отсутствие в настоящее время Государственной программы деятельности педагога-психолога в общеобразовательной школе, единого

диагностического комплекса федерального уровня, необеспеченность инструментарием, дефицит специального оборудования в школах для проведения профилактической и коррекционной работы значительно снижает качество тренинговой работы.

3. Внеучебные мероприятия минимально формализованы и регламентированы; в них взрослый лишь задает общую направленность процесса, выступает как «советчик», «помощник», «старший друг», «ответственный за процесс». Все внеучебные мероприятия дифференцируются на: а) *просветительские,* целью которых является информирование, обучение учеников и формирование у них навыков просвещать других; расширение кругозора, развитие познавательных интересов, чувств взрослости, сопричастности к общественной жизни; *б) трудовые* – в них акцент ставится на продуктивно-деятельностный аспект, следовательно, у учеников формируются такие качества личности, как ответственность, инициатива, интерес, воля, терпение, трудолюбие, способность к осознанному выбору; *в) благотворительные* – участие в них содействует ученикам в формировании готовности к бескорыстной помощи нуждающимся, развивает педагогические способности; *г) развлекательные* – в них акцентируются эмоциональная и коммуникативная составляющие, благодаря чему у учеников развиваются чувства радости, удивления и интереса, свободы; творческие способности.

4. Факультативные занятия проводятся по плану работы учителей-предметников с актуализацией принципов педагогики смысложизненных ориентаций.

5. Кружково-секционные занятия проводятся по плану работы учителей и специалистов, приглашенных на хозрасчетной основе. Целесообразно развернуть в школе сеть секционно-кружковой работы. Особое внимание обращает на себя необходимость организации системы кружков для всех обучающихся начальной школы (по возможности – и более старших классов), где будут организованы цикличные занятия для каждой классной группы: 1 кл. – «Ритмика», 2 кл. – «Оригами», «Фольклорный театр», 3, 4, 5 кл. – «Шахматы», «Театр» (класс-театральная труппа) или «Танцы» (класс-танцевальная группа), 6–8 кл.: – «Клуб исторической военной реконструкции» для мальчиков, «Театр исторической моды» для девочек.

6. Занятия в школьных клубах. В рамках концепции формирования смысложизненных ориентаций целесообразно объединить факультативные занятия с клубной деятельностью. Главные идеи клуба – объединение обучающихся разного возраста по интересам, трансформация неформальных увлечений в сферу конструктивной деятельно-

сти, создание условий для функционирования детской, просоциальной молодежной субкультур.

Технологизация образовательного процесса, направленного на формирование смысложизненных ориентаций личности, предполагает организацию личностно развивающей работы с родителями учеников как субъектами образовательного процесса.

Родители учеников вовлекаются в образовательный процесс, привлекаются к урочной и внеурочной деятельности педагогического коллектива, школы. Важное место в реализации воспитательной системы занимает ее *диагностика,* которую необходимо разделять на педагогическую и психологическую. (Хотя в повседневной практике педагогическая диагностика нередко подменяется психологической, что вызывает определенную опасность, ибо в связи с этим снижается степень самостоятельности педагогики как автономной области научного знания, а сам педагог выводится за границы сферы своей профессиональной компетенции). Педагогический диагноз, ориентированный на диагностику воспитанности человека, воспитательной системы, ждет своего изучения в новых политических, социокультурных, образовательных условиях, несмотря на то, что определенные попытки в данном направлении осуществляются В. С. Кукушиным, Н. Е. Щурковой, А. В. Ясвиным и др. В. В. Краевский подчеркивает: «Самое трудное – это проверить воспитательный потенциал, то есть опыт эмоционально-ценностных отношений. И… < > речь идет не о нажиме, не о том, чтобы навязать человеку определенные заданные ценности и отношения. Это было бы уже индоктринацией, противоречащей духу времени. Речь идет о наличии в содержании образования личностных ориентаций. Есть у человека личностная ориентация или ее нет. Способен он к нравственному выбору, оценке своих собственных действий, действий окружающих или нет. Ряд современных исследователей рекомендуют диагностировать образовательное пространство школы как совокупность оптимальных условий личностного развития учащихся» [196].

На наш взгляд, современная образовательная практика достигла того уровня, когда возможна реализация интегративного подхода (сублимирующего психологический и педагогический) к диагностике воспитательной системы, образовательного процесса, образовательной среды, классного сообщества, развития личности ученика, уровней его обученности и воспитанности, социальной зрелости. Это позволяет объединить усилия учителя и психолога, сохраняя профессиональную самостоятельность их деятельности.

В модели комплексной диагностики воспитательной системы по формированию смысложизненных ориентаций учащихся синтезируется диагностика педагогическая и психологическая. Диагностические критерии: 1) социально-педагогический; 2) общепедагогический; 3) психологический.

Программа диагностики выстраивается в соответствии со ступенями обучения школьников. С первого класса оформляется социально-психолого-педагогическая карта класса, в которой фиксируются базовые показатели личности учащихся, особенности классной группы, семей учащихся, достижения школьников, их проблемы, отмечаются актуальные задачи воспитания.

Выводы по главе III

В условиях постиндустриального общества обращение к педагогической парадигме приобретает особое значение, ибо содействует устойчивости и целостности образовательного процесса при его закономерной динамичности и вариативности. Центральным аспектом педагогической парадигмы является сущность отношений между педагогом и воспитанником, учеником, на основе чего выстраиваются процессы воспитания и обучения.

В XXI в. в педагогике наблюдается парадигмальное разнообразие, которое сосредоточивается на следующих направлениях, в зависимости от целей, содержания, отношений, стилистики образовательного процесса это: гуманистическая (светская), сциентистко-автократическая, антигуманистическая. В качестве вариантов реализуются либерально-гуманистическая, либерально-антигуманистическая парадигмы.

Реализация гуманистической (светской) педагогической парадигмы связана с ее рационалистской, этической, экзистенциальной характеристиками. Педагог, реализующий профессиональную деятельность в данной парадигме, понимает человека как высшую ценность жизни; для него цель образования (воспитательный идеал) – гармоничная, образованная, ответственная личность, способная к самореализации в социуме, личностному росту; содержание образования, базовые ценности – наука, искусство, практическая деятельность во взаимосвязи, гуманистические ценности; средства образования – весь спектр идеальных и материальных средств гуманистического характера; субъекты образования – дети и все взрослые, напрямую и косвенно включенные в образовательный процесс; отношения в системе «воспитание-обучение» – дружелюбные, творческие, оптимистичные, состязательные; ведущий стиль педагогической деятельности – демократически-

творческий; ведущий способ общения в образовательном процессе – диалог, полилог; отношение педагога к будущему воспитанника – забота о личностной самореализации (в семье, профессии, хобби) подопечных; отношение педагога к смысложизненным ориентациям воспитанника – центрированное и др.

Трактуя методологию как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе, методологию педагогической науки как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности, в ней необходимо выделять четыре уровня: *философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический*.

Философский уровень методологии педагогики – важнейший, ибо он определяет вектор деятельности педагога и направленность педагогической системы в целом. Современная отечественная педагогика основывается на положениях диалектического материализма, светского гуманизма, экзистенциализма. В этом случае аксиологическими основами педагогики определяются следующие: абсолютные (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Красота, Труд, Ответственность, Толерантность) и эмпирические (Внутренний мир человека, Традиционная семья, Профессия, Общество-Отечество, Досуг, Природа) – они включены и в ценностную основу педагогики смысложизненных ориентаций.

Педагогика смысложизненных ориентаций, будучи имманентно связанной с гуманистической педагогикой, реализуемой в современном отечественном научном знании посредством личностно ориентированного подхода, опирается на ее методологию, но обладает и системой собственных содержательных характеристик. В контексте педагогики смысложизненных ориентаций выделяется система закономерностей, мезопринципов воспитания как среднепозиционный (промежуточный, «гибридный») элемент между мета- и микропринципами: это онтологический, здоровьесберегающий, гендерно-психологический, этико-эстетический, профориентационный принципы, принцип профилактической направленности мероприятий. Метапринципы дополнены интегративным, тринатарным, акцептным принципами. На основе вышеуказанных принципов реализуются соответствующие направления воспитания (онтопсихологические): онтологическое, валеологическое, гендерно-психологическое, этико-эстетическое, профориентационное, профилактическое.

Каждый вид воспитания предполагает систему специальной деятельности учителя и учащихся, обеспечивающей формирование опре-

деленных качеств личности, усвоение знаний, косвенно сопряжен с любой педагогической ситуацией, т. е. обладает имманентной сущностью. В процессе воспитания актуализируются абсолютные и эмпирические гуманистические ценности, формируются Я-концепты личности ученика. Методы воспитания классифицируются на базовые, ситуативные, специальные.

В рамках гендерно-психологического вектора в школе организуются: 1) психологическое сопровождение образовательного процесса; 2) безотметочное психологическое образование учащихся с 1 по 11 классы; 3) реализуется программа комплектации и функционирования классов в режиме «класс – мини-модель демократического общества; 4) проводятся уроки, внеурочные мероприятия с актуализацией психологических элементов (тренинговых, упражненческих и проч.).

В рамках воспитательной системы должна вестись систематическая просветительская, личностно развивающая работа с родителями учащихся как субъектами образовательного процесса. Смысложизненно-ориентационная воспитательная система школы характеризуется как общепедагогическая (по уровню применения); гуманистическая, антропософская, экзистенциальная, синтетическая (по философской основе); био-, психо-, социо-, культурогенная (по основному фактору развития); комплексная, т. е. ассоциативно-рефлексивная, развивающая, интериоризаторская (по концепции усвоения); развивающая, воспитывающая, обучающая, светская, общеобразовательная, гуманистическая, проникающая, политехнологическая (комплексная), антропоцентрированная (по характеру содержания и структуры).

Диагностическая модель представляет собой синтез диагностики педагогической и психологической.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогика XXI в. представляет собой сложное и крайне противоречивое явление, обусловленное широчайшим комплексом политических, экономических, правовых, социокультурных, психологических, образовательных противоречий, требующих глубокого анализа, открытого обсуждения на уровне власти и профессионального сообщества, нередко – и исторического времени. Однако их недопустимо игнорировать или касаться фрагментарно, ситуативно, ибо во многом именно от грамотно, научно обоснованного решения педагогических задач зависит стабильное настоящее и безопасное будущее, в том числе, российского общества.

Кардинальное политическое переустройство государства на переломе веков при вхождении в мировое пространство, уточнение россиянами собственной идентичностии и связанные с этим культурные, ментальные, гуманитарные трансформации долгое время препятствовали формированию субъектной позиции России в области теории и практики педагогики, функционирования образовательной системы, удерживали страну в сугубо подражательной позиции. Этому способствовали не только бурный технологический рост развитых стран, внешняя презентабельность их систем образования, выступавших в виде идеала-образца, но и во многом шаблонный подход к проводимым в России реформам, девальвация роли науки и образования, обесценивание гуманистических педагогических традиций мирового и отечественного уровней, пренебрежение к труду педагогического корпуса.

Вместе с тем в течение первых десятилетий XXI в. наблюдается объективация взглядов на постиндустриальное общество в целом. Проведенный анализ отечественной и зарубежной научной литературы, ряда законодательных документов уровня ООН показал двойственную природу постиндустриального общества, где наряду с экономическими достижениями происходят девальвация духовно-нравственной сферы личности, размывание традиционных гуманитарных ценностей, семейных устоев. Забота о детстве в подобных условиях часто осуществляется формально, ребенок вовлекается в опасные проекты, нарушающие его права и человеческое достоинство (Программа сексуального образования школьников, акцентирующая биологический подход к пониманию полоролевых отношений, официально разрешенные телесные наказания и проч.).

В указанных условиях повышается значимость фундаментальных основ отечественной педагогики, особенно ее советского периода, обладающей мощным гуманистическим потенциалом, четкой методологической системой, богатым технологическим разнообразием (что в свое время было заимствовано многими странами), эффективным опытом межведомственного сотрудничества, но вместе с тем требующей диалек-

тического подхода, учета тенденций нового времени, обогащения прогрессивными новациями наряду с реновациями, уточнения категориально-понятийного аппарата и проч. В целом выявляется необходимость углублять работу в контексте гуманистической педагогической парадигмы, нацеливаясь на рационально-этико-экзистенциальный вектор, дистанцируясь как от сциентистко-автократической, так и либеральной, и антигуманистической парадигм, опираясь на модель национальной педагогики в контексте мировой при их рациональном взаимодействии.

Важную роль в этом играет воспитательная система образовательной организации – уникальное открытие советской педагогики, – содействующая педагогическому коллективу в гармонизации целостного педагогического процесса, внутреннего мира ребенка, его отношений с образовательной средой, социумом. Одним из актуальных примеров является воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций личности, разработанная в контексте педагогики смысложизненных ориентаций и представленная в данной монографии.

Под воздействием реальной угрозы распада этносоцигенеза, европейской цивилизации все более очевидной становится необходимость «культурологизации» российского образования, что выражается в оказании эффективной помощи подрастающему поколению в формировании гуманно ориентированной жизненной позиции. Феномен «смысложизненные ориентации личности» обладает мощным педагогическим потенциалом, позволяет придать устойчивость и целостность личностному конструкту с элементами: «*ценности жизни», «цели жизни», «ориентации»*. Дифференциация ценностей на абсолютные и эмпирические позволила «приблизить» их к целям жизни ученика, воспитанника, к конкретной реальности их бытия и обеспечить сохранность духовно-нравственных абсолютов культуры.

Формирование смысложизненных ориентаций обучающихся как процесс триедин, включает в себя *самостоятельную целенаправленную смысложизненноориентационную деятельность ученика – студента/курсанта* в образовательном процессе и вне его на основе самовоспитания, самообучения, саморазвития; *деятельность* (воспитание, обучение) *педагога, деятельность педагогического* коллектива, осуществляющего взаимодействие, в том числе с ПДН ОВД. Особенность функционирования феномена смысложизненных ориентаций учащихся в образовательном процессе заключается в его диффузном и иррадиационном характере, т. е. он имманентно присутствует во всех видах деятельности, возрастных группах, сферах образовательного пространства школы, семейных отношениях, жизнетворчестве ребенка, целесообразно проникает в них.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 368 с.

2. Абрамян А., Аршинов В., Беклемышев В., Вартанов Р., Дубровский Д. Философские проблемы развития и применения нанотехнологий [Электронный ресурс] // Наноиндустрия. Научно-технический журнал. Выпуск № 1/2008. http://www. nanoindustry. su/issue/2008/1/2 (дата обращения: 25.08.2016).

3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

4. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.

5. Александрова Ю. В. Нравственное переживание как путь преодоления «раскола» смысла жизни» // Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни : материалы I–II симпозиумов. – М. : Психологический институт РАО, 1997. – 232 с.

6. Аллан Д. Ландшафт детской души / пер. с англ. Ю. М. Донца; под общ. ред. В. В. Зеленского. – СПб.-Минск : ЗАО «ДИАЛОГ», 1997. – 256 с.

7. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2013.

8. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 432 с.

9. Андреев В. И. Педагогика. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.

10. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.

11. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.

12. Аршба О. И. Современный правый экстремизм в Европе // Вестник московского университета. Сер. «Социология и политология». – 2002. – № 4. – С. 6–7

13. Ассаджиоли Р. Психосинтез: принципы и техники / пер. с англ. Е. Перовой. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.

14. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические сочинения / сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Просвещение, 1989.

15. Байкова Л. А. Гребенкина Л. К. Еремкина О. В. и др. Методика воспитательной работы : учебное пособие для вузов / под ред. В. А. Сластенина. – Изд. 4-е, испр., доп. Высшее профессиональное образование. – М. : Академия, 2006. – 160 с.

16. Байкова Л. А., Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.

17. Байкова Л. А. Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения: теория и опыт : монография. – Рязань : РГПУ, 2000. – 248 с.

18. Бандура А. Теория социального научения / пер. с англ. А. Грузберга. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

19. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

20. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : монография. – Екатеринбург : Гос. инж.-проект. институт, 1994. – 152 с.

21. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 329 с.

22. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. – М. : Прогресс, 1986. – С. 330–342.

23. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / пер. с англ. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Academia, 2004. CLXX. – 788 с.

24. Белл Д., Иноземцев В. Л. Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI в. – М. : Центр исследований постиндустриального общества, 2007. – 304 с.

25. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М.–Воронеж : МОДЭК, 1997. – 304 с.

26. Белухин Д. А Педагогическая этика: желаемое и действительное / Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

27. Бендлер Р. Из лягушек в принцы: нейролингвистическое программирование / ред. С. Андреас; пер. с англ. Л. Миникес. – Воронеж : НПО «Модек», 1994. – 239 с.

28. Берн Э. Групповая психотерапия / пер. с англ. В. М. Сариной. – М. : Академический Проект, Трикста, 2004. – 256 с.

29. Бехтерев В. М. Вопросы общественного воспитания // Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. – начала XX в. – М. : Педагогика, 1990. – 603 с.

30. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учебное пособие. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

31. Бим-Бад Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения. – М. : Изд-во Рос. открыт. ун-та, 1994. – 35 с.

32. Бим-Бад Б. М. Введение в категориальный строй педагогики, андрагогики, геронтогогики [Электронный ресурс] – http//www.bim-bad.ru/biblioteka (дата обращения: 25.06.2016).

33. Бим-Бад Б. М. Психология и педагогика : учебное пособие. – М. : Флинта, 2014. – 158 с.

34. Бим-Бад Б. М. Любовь как категория педагогической антропологии [Электронный ресурс] – http//www.bim-bad.ru/biblioteka (дата обращения: 25.06.2016).

35. Блинов Л. В. Срединность как ценность-цель, формирующая духовное в человеке и человеческом сообществе / Л. В. Блинов, И. Х. Фишбейн // Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука». – 2005. – №5. – С. 9–14.

36. Блонский П. П. Педология / под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 288 с.

37. Богуславский М. В. О педагогических парадигмах / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Магистр i: Независимый психолог. – 1992. – №5. – С. 15–21.

38. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. [Электронный ресурс] – http/portalus.ru/-04.10.2007 (дата обращения: 02.01.2016).

39. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

40. Бодалев А. А. Личность в общении. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.

41. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального / пер. с франц. Н. В. Суслова. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2000.

42. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

43. Божович Е. Д. Психодидактические вопросы развития школьника как субъекта учения // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Е. Д. Божович. – М.–Воронеж : МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000. – С. 6–25.

44. Болонский процесс: проблемы и перспективы / под ред. М. М. Лебедевой. – М. : Оргсервис-2000, 2006.

45. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М. : Советская Энциклопедия, 1968–1979.

46. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия; СПб. : Норинт, 2000. – 1456 с.

47. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

48. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2001. – № 1. – С. 17–24.

49. Борзенко И. М., Кувакин В. А., Кудишина А. А. Человечность человека: Основы современного гуманизма : учебное пособие для вузов. – М. : РГО, 2005.

50. Борисенков В. П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2006. – № 7. – С. 3–16.

51. Боровков Ю. П. Развитие социализма – главное направление социального прогресса в современную эпоху : дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01. – Л., 1983. – 223 с.

52. Борытко Н. М. Педагогика : учебное пособие. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 496 с.

53. Боуэн М. Теория в практике психотерапии / пер. с англ. – М. : Наука, 1976. – 254 с.

54. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.

55. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.

56. Бурно М. Е. О характерах людей (психотерапевтическая книга). – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект ; Фонд «Мир», 2008.

57. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением как естественнонаучная терапия духовной культурой // Клинический театр-сообщество в психиатрии (руководство для психотерапевтов, психиат-

ров, клинических психологов и социальных работников). – М. : Академический Проект; Альма Матер, 2009. – С. 169–171.

58. Бушуев В. В., Голубев В. С., Коробейников А. А., Селюков Ю. Г. Человеческий капитал для социогуманитарного развития. – М. : «ИАЦ Энергия», 2008. – 96 с.

59. Быкова Н. Л. Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – Самара, 2005. – 205 с.

60. Бьюкенен П. Дж. Смерть Запада. – М. : ООО АСТ, 2003. – 444 с.

61. Вайзер Г. А., Чудновский В. Э. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска. – М. : Обнинск: ИГ-Социн, 2010. – 72 с.

62. Валеев А. А. Развитие теории и практики свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.). – М. : АРКТИ, 2007. – 318 с.

63. Вальцев С. В. Закат Человечества [Электронный ресурс]: http://www.rusmissia.ru/Книжный мир. Москва, 2008 (дата обращения: 09.01.2017).

64. Вальцев С. В. Миссия России. Национальная доктрина. [Электронный ресурс] : bookvoed.ru:https://www.bookvoed.ru/book?id=421742 (дата обращения: 09.01.2017).

65. Василюк Ф. П. Психология переживания. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

66. Вахтеров В. О новой педагогике. – М. : Карапуз, 2008. – 224 с.

67. Введение в курс мировой экономики : учебное пособие / Е. Н. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : КНОРУС, 2016. – 406 с.

68. Возрастная психология : конспект лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – М. : Юрайт-Издат, 2012. – 194 с.

69. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 1999. – 168 с.

70. Воропаев М. В. Воспитательные системы в социальном институте образования [Электронный ресурс] Образование: исследовано в мире // Международный научный Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием = oimru. – 2003 (дата обращения: 18.03.2015).

71. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей. Принята Всемирной встречей на высшем уровне в интересах детей, Нью-Йорк, 30 сентября 2000 г. [Электронный ресурс] docs.cntd.ru (дата обращения: 21.03.2016).

72. Всеобщее обучение // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. – М., 1993 [Электронный ресурс] URL: www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=3&f=82 (дата обращения: 21.03.2016).

73. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века = Educational strategy in the West: toward the XXI century / Ун- Рос. акад. образования. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 204 с.

74. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 232 с.

75. Выготский Л. С. Проблема возраста. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4, ч. 2. – 432 с.

76. Выготский Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. Собр. соч. в 6 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 5. – С. 257–321.

77. Выготский Л. С. Вопросы психологии детской игры // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 38.

78. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

79. Выжлецов Г. П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. – 1996. – № 1. – С. 86–99.

80. Газман О. С. Обоснование новых целей и задач воспитания в условиях перестройки общеобразовательной школы // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д : Изд-во РОИУУ, 1993. – Ч. 1. – С. 43–63.

81. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. // Новые ценности образования. – М., 1996. С. 10–37.

82. Газман О. С. Неклассическое воспитание. – М. : Мирос, 2002. – 296 с.

83. Гальперин П. Я. Четыре лекции по психологии : учебное пособие для студентов вузов. – М. : Книжный дом «Университет», 2000. – 112 с.

84. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб. : Сфера, 1994. – 160 с.

85. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.

86. Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. / пер. с нем. – Т. 1. – М. : Учпедгиз, 1940. – 290 с. (Библиотека учителя).

87. Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

88. Голоухова Г. Н. Методика и технология работы социального педагога. – Архангельск : ПГУ, 2010. – 152 с.

89. Гончаров И. Ф. Русская современная школа. Концепция. – СПб., 1998. – 80 с.

90. Гребенькова И. Г. Аксиология в системе философского знания: методологический и лингвосемантический аспекты [Электронный ресурс]:http://www.iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/1_2005/articles/stat35.html (дата обращения: 25.08.2015).

91. Гринин Л. Е., Коротаев А. В. Глобальный кризис в ретроспективе: Краткая история подъемов и кризисов: от Ликурга до Алана Гринспена. – М. : Либроком/URSS, 2010. – 226 с.

92. Гудзенко А. И. Русский менталитет. – М. : ПАИМС, 2001. – 240 с.

93. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального образования / под ред. В. Л. Матросова. – М. : Прометей, 1999. – 116 с.

94. Гуманистические технологии. [Электронный ресурс]: Аналитический портал gtmarket.ru›news/2017/03/20/7316 (дата обращения: 23.09.2015).

95. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – Л. : Гидрометеоиздат, 1990. – 528 с.

96. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.

97. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования : монография. – Ростов н/Д, 2000. – 440 с.

98. Декларация прав ребенка (Принята 20.11.1959. Резолюцией 1386 (XIV) на 841-ом пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН) из информационного банка «Международное право» [Электронный ресурс]: contact@consultant.ru (дата обращения: 23.04.2016).

99. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения / пер. с франц. и послесл. Д. Кралечкина; науч. ред. В. Кузнецов. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 672 с.

100. Демакова И. Д. Понятие «детство» в психологии и педагогике // Ценности и смыслы. – М., 2012. – С. 14–22.

101. Деркач А. А. Проблемы смысла жизни // Научный журнал «Вопросы психологии». – 1999. – №1. – С. 119–125.

102. Джинотт Х. Дж. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии / пер. с англ. И. Романовой. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.

103. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика : учебник для магистров. – 2-е изд., доп. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 440 с.

104. Джуринский А. Н. Зарубежная педагогика : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Гардарики, 2008. – 383 с.

105. Джуринский А. Н. История педагогики. – М. : Владос, 2000. – 432 с.

106. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли : учебник. – М. : Владос, 2010. – 400 с.

107. Джуринский А. Н. История российской педагогики : учеб. пособие. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2010.

108. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М., 1975. – С. 92–96.

109. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / пер. с англ. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.

110. Дильтей В. Понимающая психология // Хрестоматия по истории психологи. Период открытого кризиса (начала 10-х – середина 30-х годов XX в.) / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 258–285.

111. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / сост. В. Н. Ротенберг, общ. ред. Е. Н. Медынский. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

112. Доклад Всемирного банка «Потенциал системы образования: как научиться его реализовать» (2017) novayagazeta.ru›news/ 2017/09/28…banke …obrazovaniya.

113. Доклад ООН World Happiness Report – 2017 год [Электронный ресурс]: https://immigrant.today/article/11925-norvegija-priznana-samoj-schastlivoj-stranoj-v-mire. htm (дата обращения: 11.11.2016).

114. Дрябин Ю. С. Сравнительная педагогика. Финляндия – один из мировых лидеров в образовании // Педагогика. 2004. – № 4. – С. 75–82.

115. Дубровина И. В. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. – М. : Академический Проект, 2002. – 128 с.

116. Дубровина И. В. Практическая психология образования. – М. : Сфера, 1997. – 528 с.

117. Дубровина И. В. Психология : учеб. для сред. спец. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – 8-е изд. – М. : Академия, 2010. – 464 с.

118. Дудина М. Н. Развитие гуманистической педагогики в проблемном пространстве экзистенциализма // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – №1/2 (962). – С. 21–30.

119. Дьюи Дж. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М., 2003. – С. 356.

120. Дьюи Дж. «Впечатления о Советской России и революционном мире», D. Dewey. Impressions on Soviet Russia and the Revolutionary World. N. Y., 1929).

121. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн. : Хелтон, 1998. – 399 с.

122. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / сост., пер. с франц., коммент., послесловие А. Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – 1234 с.

123. Елизаров А. Н. Психологическое консультирование семьи : учебное пособие. – М. : Ось-89, 2004. – 399 с.

124. Емельянова Н. И. Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся в средних учебных заведениях США (историко-педагогическое исследование) : автореф. дис.… канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2009. – 25 с.

125. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. – М. : Педагогика, 1990. – 164 с.

126. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. – 2006. Том 27. – №1. – С. 35–43.

127. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М. : Педагогика, 1982. – 158 с.

128. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

129. Загвязинский В. И. Педагогика : учебник. – М. : Академия, 2011. – 352 с.

130. Закон Китайской Народной Республики об обязательном образовании [Электронный ресурс]:saint-petersburg.china-consulate.org (дата обращения: 10.11.2015).

131. Закон «Об образовании». Финляндия. [Электронный ресурс]:ps.1september.ru (дата обращения: 10.11.2015).

132. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М. : Изд-во «Федоров», 1999. – 608 с.

133. Захарш Т. Б. Единство индивидуального и коллективного опыта в развитии личности : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2003. – 440 с.

134. Зверева Н. Н., Муравьева О. И. Опыт модернизации японской системы образования: история и современность // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 310. – С. 163–168.

135. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Тренинг по сказкотерапии. – СПб. : Речь, 2000. – 254 с.

136. Зиновьев А. А., Межуев В. М. Диалог об образовании. Из выступлений на заседаниях Русского интеллектуального клуба и научной конференции в МосГУ // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – №1. – С. 25–42.

137. Зиновьевские чтения : материалы I Международной научной конференции (Москва, 15–16 мая 2007 г.). – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2007. – 208 с.

138. Зинченко П. И., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

139. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). – М. : Академия, 2006. – 288 с.

140. Зотов А. Ф. Современная западная философия. – М. : Высш. школа, 2001. – 784 с.

141. Иванов И. П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы школ Ленинграда и Лен. области. – М. : Педагогика, 1982. – 80 с.

142. Изард К. Психология эмоций : монография / пер. с англ. А. Татлыбаева. – СПб. : Питер, 1999. – 460 с.

143. Ильин Г. П. Кризис как устойчивое состояние современного образования [Электронный ресурс] Образование после образования (от педагогической парадигмы к образовательной). – 2000. Доступно из URL: http://rus.aktobe/kz/beb/g6_05_02.htm (дата обращения: 17.03.2015).

144. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М. : Педагогика, 1984. – 142 с.

145. Ильин Е. Н. Герой нашего урока. – М. : Педагогика, 1991. – 287 с.

146. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М. : Логос, 2001. – 696 с.

147. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. – М. : Логос, 2000. – 304 с.

148. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1993. – 468 с.

149. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педаго-

гических учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. – М., 2001. – 512 с.

150. История педагогики (общей и дошкольной) и образования : учебное пособие для бакалавров / сост. Г. М. Болтунова. – Ишим : Изд. ИГПИ имени П.П. Ершова, 2013. [Электронный ресурс] studopedia. su/12_117740_(дата обращения: 13.07.2015).

151. Кавелин К. Д. Собрание сочинений. – Спб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1897–1900. Т. 3.

152. Каган М. С. Гражданское общество как культурная форма социальной системы // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 6. – С. 47–61.

153. Какой смысл философу верить в реальность? Беседа с Джерри Култером / А. В. Дьяков // Хора : журнал. – 2009. – № 2. – С. 154–155.

154. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание… Воспитание! Теория и практика воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.

155. Канарш Г. Ю. Демократия и особенности российского национального характера (к политико-психологическим аспектам имиджа России) // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 3. – С. 64–77.

156. Канарш Г. Ю. Новый капитализм в России: социально-этические проблемы// Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №2. – С. 100–106; №3. – С. 112–120.

157. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М. : Роспедагентство, 1995. – 108 с.

158. Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе; Педагогический процесс // Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М., 1990. – С. 214–221, 232–243.

159. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 216 с.

160. Караковский В. А. Воспитательная система школы : педагогические идеи и опыт формирования. – М. : Нов. школа, 1992. – 78 с.

161. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М. : Новая школа, 1993. – 80 с.

162. Каубе Ю. Макс Вебер: жизнь на рубеже эпох. – М. : Издательский дом «Дело», 2016.

163. Кислицын К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2010. – № 11.

164. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М. : Изд. Центр «Академия», 2004. – 334 с.

165. Ковалев Н. Е. и др. Введение в педагогику. – М. : «Просвещение». – 1975. – 176 с.

166. Коган Л. Н. Социологический аспект изучения культуры // Социологическое исследование». – 1976. – № 1.

167. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

168. Ковров В. В. Использование технологий «малых» форм воспитания в современной образовательной практике // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 4 (10). – С. 185–190.

169. Ковров В. В. Воспитательная работа в школе как фактор профилактики насилия и обеспечения психологической безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2014. – № 167. – С. 70–81.

170. Ковров В. В., Оганесян Н. Т. Проблема актуализации традиционных отечественных ценностей в современной образовательной практике // Российский научный журнал. – 2013. – № 7 (38). – С. 145–153.

171. Ковров В. В. Психолого-педагогический анализ сущности феномена самореализации человека // Вестник Вятского государственного университета. – 2006. – № 14. – С. 127–135.

172. Коган Л. А. Жизнь как бессмертие // Научно-теоретический журнал «Вопросы философии». – 1994. – №12. – С. 39–49.

173. Козырев Г. Об идеологическом воспитании в СССР [Электронный ресурс] kozyrev-gi.ru› (дата обращения: 25.07.2016).

174. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигма // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 1995. – №6. – С. 84–89.

175. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Л., 1991. – 495 с.

176. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.

177. Колесова В. П. Человеческое развитие: новое измерение социально-экономического прогресса : учебное пособие. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Права человека. – 2008. – 636 с.

178. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1955. – 655 с.

179. Кон И. С. Социология личности. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.

180. Кон И. С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 270 с.

181. Кон И. С. Открытия Филиппа Арьеса и гендерные аспекты истории детства // Вестник РГГУ № 15 (58)/10. Научный журнал. Серия: «Культурология. Искусствоведение. Музеология». – С. 12–24.

182. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г.) (вступила в силу для СССР 15.09.1990 г.).

183. Константинов Н. А. и др. История педагогики : учебник для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1997. – 400 с.

184. Конституция Российской Федерации. – М. : Омега-Л, 2011. – 56 с.

185. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в РБ на основе «Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», утвержденной постановлением коллегии Министерства образования республики Беларусь №24 от 30 ноября 1999 г. [Электронный ресурс] psychology-msk.ru (дата обращения: 25.09.2016).

186. Коньков В. В. Социальный прогресс: критерии, противоречия, парадигмы : автореф. дис. … канд. философ. наук. Специальность 09.00.11 – Социальная философия. – М., 2012.

187. Копытин А. И. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг. – М. : Когито-центр, 2008. – 288 с.

188. Корнетов Г. Б. Педагогическое наследие прошлого (материалы к изучению курса «История образования и пед. мысли») : учеб. пособие. – М. : АСОУ, 2010. – 252 с.

189. Кортнев Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учебное пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2001. –124 с.

190. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы. Теория и практика. – М. : Академический проект, 2000. – 240 с.

191. Кошелева О. Е. Филипп Арьес и российские исследования истории детства // Вестник РГГУ № 15 (58)/10. Научный журнал. Серия: «Культурология. Искусствоведение. Музеология». – С. 25–32.

192. Кравченко А. И. Культурология. – М. : Академический проект, 2002. – 496 с.

193. Кравченко В. М. Психология и педагогика : учебное пособие. – М. : Риор, 2014. – 128 с.

194. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.

195. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград : Перемена, 2001.

196. Краевский В. В. Образование в судьбе современной России (круглый стол) // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2008. – №1. – С. 4–5.

197. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

198. Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса» (Швейцер Альберт Манхейм Карл Мертон Роберт Маркузе Герберт Делез Жиль Бадью Ален Фромм Эрих Ортега-и-Гассет Хосе Тиллих Пауль Вирильо Поль ден Хааг Эрнест Вебер Альфред). 2009.

199. Куби Г. О губительных последствиях внедрения гендерной идеологии в общество. [Электронный ресурс] www.youtube.com/ watch?v= HzscL5PPkPY (дата обращения: 06.07.2016).

200. Кувакин В. А. Современный гуманизм // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 41–54.

201. Кувшинкова И. А. Научно-методическое обеспечение регионального дополнительного образования : автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01. – Рязань, 2006. – 20 с.

202. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

203. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учебное пособие для пед. вузов. – Ростов н/Д : МарТ, 2002. – 224 с.

204. Кумар К. Гражданское общество. – М., 1998.

205. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире / пер. с англ. М., 1970.

206. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.

207. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.

208. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

209. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. СЖО. – М. : МГУ, 1992. – 16 с.

210. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.

211. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 372–377.

212. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1988. – 398 с.

213. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций. – М. : ВЛАДОС, 2010 / под ред. В. А. Сластенина. – Национальный цифровой ресурс Руконт (Электронная библиотечная система). URL:http://www.rucont.ru/efd/153830?cldren=0 (дата обращения: 17.05.2016).

214. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности / под ред. Е. Н. Степанова. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.

215. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / пер. с болг. – М. : Просвещение, 2003. – 203 с.

216. Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллин : Александра, 1992. – 472 с.

217. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

218. Лэйн Дэвид А. Школьная травля (буллинг). HTML, DOC [Электронный ресурс] psyoffice. ru›…a.-shkolnaja-travlja-bulling.html (дата обращения: 29.09.2015).

219. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / пер. с англ.; предисл. А. Я. Варга . – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.

220. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения в двух томах. – М. : Педагогика, 1977.

221. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева; закл. ст. М. Вавилова. –Жуковский : «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.

222. Маклюэн Г. М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры. – Киев, 2003. – 432 с.

223. Максимова Т. В. Смысложизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2001. – 23 с.

224. Макшанов С. И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика : монография. – СПб. : Образование, 1998. – 238 с.

225. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. – М., 1997. – 193 с.

226. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

227. Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения: в 3-х т. – 2-е изд. – М. : Издательство политической литературы, 1979.

228. Маркузе Г. Одномерный человек. – М. : Издательство «REFL-book», 1994. – 367 с.

229. Маркузе Г. Критическая теория общества: Избранные работы по философии и социальной критике. – М. : АСТ, Астрель, 2011. – 384 с.

230. Маркузе Г. Разум и революция. – М. : Издательство «Владимир Даль», 2000. – 544 с.

231. Мартынова Е. В. Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2002. – 183 с.

232. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.

233. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977. – 374 с.

234. Меджидова А. М., Салаутдинова Б. А. Сравнительный анализ ювенальной системы различных стран МИРА // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – №5–2. – С. 27–29.

235. Медоуз Донелла, Рандерс Й., Медоуз Деннис. Пределы роста. 30 лет спустя = Limits to growth. The 30-year update. – М. : Академкнига, 2007. – 342 с.

236. Месарович М., Пестель Э. Человечество у поворотного пункта // Аналитические доклады, разработанные под эгидой Римского клуба [Электронный ресурс] http://slovari.yandex.ru (дата обращения: 21.03.2015).

237. Мизес Л. Социализм. Экономический и социологический анализ. – М. : «Catallaxy», 1994. – 416 с.

238. Моисеев Н. Н. Быть или не быть... человечеству. – М. : Ульяновский дом печати, 1999. – С. 114–118.

239. Моисеев Н. Н. Естественнонаучное знание и гуманитарное мышление // Научный журнал «Общественные науки и современность». – 1993. – №2. – С. 63–75.

240. Моисеева Н. А., Сороковикова В. А. Философия : краткий курс. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2010. – 320 с.

241. Мокий В. С. Основы трансдисциплинарности. – Нальчик : Эль-ФА, 2009.

242. Монтессори М. Дети – другие / пер. с нем. ; вступ. и закл. статьи, коммент. К. Е. Сумнительный. – М. : Карапуз, 2004. – 336 с.

243. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. – М. : Педобщество России, 2001. – 320 с.

244. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.–Воронеж, 2011. – 304 с.

245. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.

246. Мурояма С. Современные дети и практика жизненных сочинений. – Токио : Синдокусеша, 2007.

247. Мухина В. С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт ИРЛ РАО / В. С. Мухина, В. А. Горянина // Воспитание и развитие личности. – М. : ИРЛ РАО, 1997. – С. 4–12.

248. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.–Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

249. Наторп П. Песталоцци: Его жизнь и его идеи / пер. с нем. М. А. Энгельгардта. – СПб., 1912. – 104 с.

250. Николаичев Б. О. Моральный выбор и нравственная свобода // Вестник Моск. ун-та. Серия 7. Философия. – 1988. – №4. – С. 53–58.

251. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. – М. : Мысль, 2000.

252. Новиков А. М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления. – М. : Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.

253. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект / Методология практической образовательной деятельности. – М. : Эгвес, 2004. – 119 с.

254. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей. – М. : Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.

255. Новиков А. М. Воспитание: что воспитывается в обучающемся? [Электронный ресурс] www.anovikov.ru (дата обращения: 29.06.2015).

256. Новиков А. М Постиндустриальное образование. – М. : Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.

257. Новиков С. Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсирования модернизации России (1917–1939-е годы) : автореф. дис.…д-ра пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2008. – 43 с.

258. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. – М. : Педагогика, 1978. – 143 с.

259. Новикова Л. И. Школа и среда. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

260. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

261. Норвежская государственная социальная служба по помощи и поддержке детям и подросткам «Барневарн». [Электронный ресурс] https://news.rambler.ru/world/36435612/?utm_content=rnews&utm_medium = read_ more&utm_ source=copylinkпо (дата обращения: 20.02.2015).

262. Обухова Л. Ф. Детская психология. Теории, факты, проблемы. – М. : Тривола, 1995. – 352 с.

263. Обухова Л. Ф. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссия. – М. : Гардарики, 2001. – 624 с.

264. Общие основы педагогики / под ред. В. Е. Гмурмана и Ф. Ф. Королева. – Л. ; М., 1967. – 390 с.

265. Объявления о защитах. ВАК [Электронный ресурс] vak.ed.gov.ru (дата обращения: 2010–2016 гг.).

266. Оганесян Н. Т. Библиотерапия: Самоактуализация психических состояний через поэзию. – М. : «Ось-89», 2002. – 272 с.

267. Озеров В. А. Детская безнадзорность и беспризорность как один из факторов угрозы национальной безопасности России // Аналитический вестник. Сер. № 46 «Основные проблемы социального развития России». – 2002. – №20 (176). – С. 6–16.

268. Окушова Г. А. Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2005. – Вып. 2 (46). – С. 7–11.

269. Опрятная О. Н. Основания тринитарного подхода к интерпретации социальных процессов : дис.… канд. социол. наук: 22.00.01. – М., 2004. – 147 с.

270. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 509 с.

271. Основной закон об образовании. – Япония, 1947. [Электронный ресурс] arrustyle.com (дата обращения: 03.10.2016).

272. Парфентьев П. Генеральный директор АЦ «Семейная политика. РФ» «Доклад о случаях изъятия детей из семей в Швеции и соседних

Скандинавских странах» [Электронный ресурс] familypolicy.ru (дата обращения: 20.05.2017).

273. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. – СПб. : СПбГУП, 2010. – 533 с.

274. Патнэм Р. Процветающая комьюнити, социальный капитал и общественная жизнь / пер. с англ. // Мировая экономика и международные отношения. – 1995. – № 4. – С. 77–86.

275. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.

276. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : «Просвещение», 1983. – 224 с.

277. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательство «Школа-Пресс», 1997. – 512 с.

278. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для вузов / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – М. : Академия, 2001. – 512 с.

279. Педагогический арсенал: физические наказания. [Электронный ресурс] http://bd. https://www. socionauki. ru/journal/articles/134124/ (дата обращения: 25.03.2017).

280. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М., 2003. – 528 с.

281. Перспективы развития мировой экономики // Международный Валютный Фонд. – 2016. –Октябрь. – 290 с.

282. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д, 1996.

283. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М. : Политиздат, 1982. – 253 с.

284. Пидкасистый П. И. Педагогика : учебное пособие для вузов (2-е изд.). – М. : Изд-во Юрайт, 2011. – 502 с.

285. Питерова А. Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления // Наука. Общество. Государство. – 2014. – №4.

286. Плаксий С. И. Болонский процесс: плюсы и минусы // Знание. Понимание. Умение. –2012. – №1. – С. 8–12.

287. Плоткин М. М. Влияние воспитательного потенциала социальной педагогики на гуманизацию социальной среды: аналитический доклад / М. М. Плоткин. – М. : ИСП РАО, 2009. – 84 с.

288. Подласый И. П. Педагогика : учебник для вузов (2-е изд.). – М. : Юрайт, 2011. – 574 с.

289. Поддьяков А. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью // Образовательная политика. – 2012. – № 6 (62). – С. 34–53.

290. Поздеева С. И., Румбешта Е. А. Опыт Финляндии в сфере образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – № 10. – С. 128–130.

291. Полякова Н. Л. Западные социологические теории общества XX века: историко-социологический анализ : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.01. – М., 2004. – 440 с.

292. Попова М. В. Психология как учебный предмет в школе. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 288 с.

293. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. – М. : Наука, 1979. – 235 с.

294. Приказ МВД России от 15 октября 2013 г. № 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс] Система ГАРАНТ: http://base.garant.ru/70585810/# ixzz4uHTXvu77 (дата обращения: 12.11.2016).

295. Приставкин А. И. Ночевала тучка золотая. – М. : Детская литература. – 1987. – 271 с.

296. Проблема гендера и «гендерная революция» // Движение за возрождение отечественной науки [Электронный ресурс] za-nauku.ru/index.php?Itemid=36&. (дата обращения: 15.07.2016).

297. Прутченков А. С. Школа жизни: специализированный тренинг-марафон // Научный журнал «Прикладная психология и психоанализ». – 2000. – № 2–4; 2001. – № 1–3.

298. Пряжников Н. С., Румянцева Л. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учебник. – М. : Издат. центр «Академия», 2013. – 208 с.

299. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

300. Психолого-педагогические и философские проблемы смысла жизни : материалы I–II симп. – М. : Психологический ин-т РАО, 1997. – 232 с. www.pdffactory.com (дата обращения: 25.06.2005).

301. Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XIII симпозиума [Электронный ресурс] / под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Волковой (Кисельниковой). – М. : ПИ РАО, 2008. www.scribd.com/doc/55952114/akme 2008-3www.pdffactory.com (дата обращения: 29.10.2016).

302. Пустовойтов В. Н. Идеи педагогики конструктивизма и тактика личностно ориентированной парадигмы образования // Письма в Эмиссию. Оффлайн Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). – 2011. – Март.

303. Радтке Ф.-О. Между дерегуляцией и дискриминацией. Дилемма немецкого социального государства в обращении с иммиграцией [Электронный ресурс] // Центр независимых социологических исследований. http://www.cisr.ru/files/publ/Migr_Radtke.pdf (дата обращения: 13.11.2015).

304. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике. – Минск : «Современное слово», 2001. – 928 с.

305. Распутин В. Г. Уроки французского. – М. : Детская литература, 1982. – 110 с.

306. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.

307. Рейтинг стран мира по уровню расходов на образование. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – 22.05.2012 (последняя редакция: 13.06.2015). URL: http://gtmarket.ru/ratings/expenditure-on-education/info (дата обращения: 31.08.2016).

308. Риман Ф. Основные формы страха: Исследование в области глубинной психологии / пер. с нем. Э. Л. Глушанского. – М. : Академия, 2005. – 192 с.

309. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

310. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАД ОС, 2008. – 264 с.

311. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ имени К. Д. Ушинского, 2012. – 415 с.

312. Российская цивилизация : учебное пособие для вузов / под общ. ред. М. П. Мчедлова. – М. : Академический Проект, 2003. – 656 с.

313. Российские универсальные энциклопедии Брокгауз-Ефрон и Большая Советская Энциклопедия объединенный словник [Электронный ресурс] gatchina3000.ru (дата обращения: 05.05.2016).

314. Россия и мир. Российский мировой проект: в 2 т. / под общ. ред. С. С. Сулакшина. – М. : Наука и политика, 2016. – 824 с.

315. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.

316. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М. : «Педагогика», 1973. – 424 с.

317. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. Серия «Мастера психологии».

318. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с.

319. Рудестам К. Групповая психотерапия / пер. с англ. – СПб. : Питер Ком, 1998. –384 с.

320. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / пер. с фр. М. Грецкого // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319–344.

321. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

322. Селевко Г. К. Доминанта в развитии личности // Научно-методический журнал «Народное образование». – 1995. – №8. – С. 28–34.

323. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

324. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач : монография. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1990. – 215 с.

325. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Научный и общественно-политический журнал РАН «Социос». – 2007. – №4. – С. 37–43.

326. Семенов Ю. И. Возрождение унитарно-стадиальных концепций общественного развития в социальных науках на Западе во второй половине XX века [Электронный ресурс] http://scepsis.ru/librari/id_1084.html (дата обращения: 03.03.2016).

327. Сенатор США Нэнси Шефер о криминальном бизнесе служб по защите детей [Электронный ресурс] ok.ru/video/213918224666 (дата обращения: 03.03.2016).

328. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.

329. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.

330. Серый А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов у студентов вуза в процессе обучения : автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07. – Иркутск, 2004. – 47 с.

331. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.

332. Симоненко В. Д. Профессиональное самоопределение школьников / В. Д. Симоненко, Т. Б. Суровицкая и др. – Брянск : Издательство Брянского педагогического университета, 1995. – 100 с.

333. Симонов П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский; отв. ред. М. Г. Айрапетянц; АН СССР. – М. : Наука, 1989. – 350.

334. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учебное пособие. – М. : Высшее образование, 2006. – 357 с.

335. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

336. Скинхеды в Германии [Электронный ресурс] www.rg-rb.de/Skinheads in Germany/ D-79865 (дата обращения: 20.02.2016).

337. Сластенин В. А. Психология и педагогика : учебный курс. – М. : Юрайт, 2013. – 543 с.

338. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

339. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

340. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

341. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

342. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии: Тезисы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М. : Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 172–176.

343. Смертность российских подростков от самоубийств / А. Е. Иванова, Т. П. Сабгайда, В. Г. Семенова, О. И. Антонова, С. Ю. Никитина, Г. Н. Евдокушкина, М. В. Чернобавский. – М. : ЮНИСЕФ, 2011. – С. 8–18.

344. Смирнов В. И. Общая педагогика: учебное пособие. – 2-е изд., перераб., испр. и доп. – М. : Логос, 2002. – 304 с.

345. Смысл человеческого бытия / под ред. В. Ф. Цанн-кай-си. – Владимир : ВГПУ, 2002. – 276 с.

346. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога : учебное пособие / под ред. В. Э. Чудновского. – М. : ПИРАО, 2008. – 535 с.

347. Солдатенков А. Д. Теория и практика духовно-нравственного воспитания школьников : автореф. дис.… д-ра пед. наук: 13.00.01. – М. : МГОПУ, 1998. – 47 с.

348. Специальные методы научных исследований хореографии : сборник учебно-методических материалов / автор-сост. Ж. В. Кудрявцева. – М. : Московская государственная академия хореографии, 2014.

349. Справедливые сообщества в нравственном воспитании школьников // Воспитательная система школы: Сборник статей; отв. ред. Л. И. Новикова. – М. : Педагогическое общество РСФСР, 1991. – 132 с.

350. Стандарты сексуального образования в Европе. Рамочный документ для лиц, определяющих политику, руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения. – Федеральный центр просвещения в сфере здравоохранения, ФЦПСЗ. – Кельн, 2010. – 85 с.

351. Степанов В. М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе : дис... канд. пед. наук. – Иркутск, 1999. – 190 с.

352. Сулима И. И., Сулима Э. А. Словарь к курсам «Современный мир» и «Человек и общество». – Нижний Новгород, 1993. – 56 с.

353. Сулима И. И. // Almamater. Вестник высшей школы. – 2010. – № 7 С. 36–39. – Август.

354. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М. : Политиздат, 1973. – 172 с.

355. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. – Избр. пед. соч. – В 3-х т. – Т. 3 / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981. – С. 7–204. Xxxc. 21.

356. Сухомлинский В. А. Письма к сыну. – М. : Просвещение, 1987. – 128 с.

357. Сяосяо Ч. Восточно-китайский педагогический университет г. Шанхай, Республика Китай; Г. Макеева Московский государственный областной университет, г. Москва, Россия // Проблемы и перспективы инклюзивного образования в Китае [Электронный ресурс] Logonetwork.ru (дата обращения: 30.04.2016).

358. Таланов В. М. Общечеловеческие ценности : монография. – М. : Издательство Академии Естествознания, 2010. [Электронный ресурс] monographies.ru/97 (дата обращения: 14.02.2015).

359. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

360. Тихомирова Е. И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 144 с.

361. Тойнби А. Дж. Постижение истории : сборник / пер. с англ. Е. Д. Жаркова. – М. : Рольф, 2001. – 640 с.

362. Толстикова М. А. Сказка в цвете // Возможности практической психологии в образовании. – М. : Перспектива, 2001. – 87 с.

363. Тоффлер Э. Третья волна. – М. : АСТ, 2004. – 776 с.

364. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. – М. : АСТ, 2003. – 155 с.

365. Тоффлер Э. Шок будущего. – М. : АСТ, 2002. – 122 с.

366. Тубельский А. Н. Школа самоопределения / А. Н. Тубельский, Б. Л. Минькова, В. Н. Озерова и др. – М. : Школа самоопределения, 1994. –480 с.

367. Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии. – М. : Научный мир, 1998. – 206 с.

368. Тутушкина М. К. Проективная психология для менеджеров. – М. : Филипъ, 1996. – 368 с.

369. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. – М. : Прогресс, 1990. – 716 с.

370. Удовиченко Е. М. Место моральных ценностей в общей системе ценностей // Ценности интеллигибельного мира : сб. материалов науч. конф. / под. ред. А. М. Арзамасцева. – Магнитогорск : МГТУ, 2004. – 218 с.

371. Ульянова И. В. Технология формирования смысложизненных ориентаций учащихся в общеобразовательной школе. Воспитательная программа СОШ «Здравствуй, мир!»: методическое пособие. – Владимир : ВГПУ, 2006. – 156 с.

372. Ульянова И. В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико-методологический аспект) : монография. – Владимир : ВГГУ, 2010. – 282 с.

373. Ульянова И. В. Формирование смысложизненных ориентаций личности – фактор профилактики социальных отклонений молодежи : коллективная монография / В. А. Попов, И. В. Ульянова, Т. В. Егорова и др. – Владимир : ВГГУ, 2008. – 259 с.

374. Ульянова И. В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико-методологический аспект) : монография. – Владимир : ВГГУ, 2010. – 282 с.

375. Ульянова И. В. Педагогика смысложизненных ориентаций : учебное пособие. Электрон. текстовые данные. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/38390. ЭБС «IPRbooks», по паролю. – 235 с.

376. Ульянова И. В. Современная педагогика. Воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников [Электронный ресурс] : монография. Электрон. текстовые данные. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – 297 с. Режим доступа: http://www. iprbookshop.ru/38391. ЭБС «IPRbooks», по паролю.

377. Университеты в Третьем рейхе. Энциклопедия Третьего рейха. – М. : ЛОКИД-МИФ Сергей Воропаев; предисловие, общая редакция, подбор иллюстраций, дополнения: Альберт Егазаров, 1996 [Электронный ресурс]: enc-dic.com› (дата обращения: 01.09.2016).

378. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. / ред. коллегия: С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев и др. – М. : Педагогика, 1990.

379. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» [Электронный ресурс] Consultant.ru (дата обращения: 30.03.2017).

380. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Издательство: Проспект, 2015. – 160 с.

381. Федотова В. Г. Судьба России в зеркале методологии // Научный журнал «Вопросы философии». – 1995. – №12. – С. 21–34.

382. Федотова В. Г. Основные образы и сценарии российского развития // Модернизация и глобализация: образы России в XXI в. / отв. ред. В. Г. Федотова. – М. : ИФРАН, 2003. – С. 92–123.

383. Федотова В. Г. Хорошее общество. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 544 с.

384. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве времени детства. – М. : Флинта, 1997. – 160 с.

385. Фельдштейн Д. И. Дети из будущего: метод. рекомендации. – М. : МПСИ, 2010.

386. Философия : учебник / под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юристь, 2004. – 520 с.

387. Философия : учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / отв. ред.: В. Д. Губин, Т. Ю. Сидорина, В. П. Филатов. – М. : ТОН – Остожье, 2001. – 704 с.

388. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

389. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

390. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. – М. : «Альпина Нон-фикшн», 2009. – С. 239.

391. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

392. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ : статьи и лекции = Logotherapie und Existenzanalyse. – М. : «Альпина Нон-фикшн», 2016. – 344 с.

393. Фребель Ф. В. Воспитание человека / пер. с нем. И. Д. Городецкого; под ред. Д. Н. Королькова. – М. : Изд. К. И. Тихомирова, 1964. – С. 57–60.

394. Френе С. Избранные педагогические сочинения / пер. с фр., сост., общ. ред. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 149 с.

395. Фромм Э. Искусство любить: пер. с англ. Л. В. Трубицыной и др. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – 224 с.

396. Фромм Э. Иметь или быть. – М. : АСТ, 2008. – 314 с.

397. Фромм Э. Бегство от свободы / пер с англ. ; общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.

398. Фромм Э. Революция надежды. Навстречу гуманизированной технологии. The Revolution of Hope, toward a humanized technology (1968) / пер. Т. В. Панфиловой. – М. : Аст, 2006. – 288 с.

399. Фукуяма Ф. Конец истории? // Вопросы философии. – 1990. – № 3. – С. 134–148.

400. Фукуяма Ф. Сильное государство: Управление и мировой порядок в XXI в. [пер. с англ.]. – М. : АСТ-МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 220 с.

401. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / пер. с нем. М. М. Беляева и др. – М. : Весь мир, 2003. – 416 с.

402. Хайек Ф. А. Судьбы либерализма в XX веке. – М. : ИРИСЭН, Социум, Мысль, 2012. – 344 с.

403. Харламов И. Ф. Педагогика. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.

404. Ховард Д. Школа Завтрашнего Дня / пер. с англ. О. Дмитриева // Частная школа. – 1997. – №1. – С. 96–100.

405. Хорни К. Невроз и развитие личности / пер. с англ. Е. И. Замфир. – М. : Смысл, 1998. – 384 с.

406. Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 528 с.

407. Хрусталев Ю. М. Введение в философию : учебное пособие для студентов медицинских и фармацевтических вузов / под ред. докт. фил. наук, проф. Л. В. Жарова. – Ростов-н/Д : Феникс, 1999. – 544 с.

408. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 256 с.

409. Хьелл Л. Теории личности / пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 607 с.

410. Цанн-кай-си Ф. В. Исторические формы бытия философии. Введение в философию как теоретическое мировоззрение : курс лекций. – 2-е изд., доп. и перераб. – Владимир : ВГПУ, 2007. – 391 с.

411. Цанн-кай-си Ф. В., Андреева Л. С. Гуманистическое измерение истории // Вестник КГУ имени Н. А. Некрасова. –2011. – № 2. – С. 84–89.

412. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи : книга для педагогов и родителей. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.

413. Цендровский О. Ю. Культурно-мировоззренческие основания глобального сетевого общества XXI в. // Человек и культура. – 2017. – № 5. – С. 1–57.

414. Цендровский О. Ю. Ф. Ницше и М. Хайдеггер: два фундаментальных проекта преодоления нигилизма : дис. ... канд. философ. наук: 09.00.03. – Н. Новгород : ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2017.

415. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая [Электронный ресурс] – 2001. Библиотека My Word.ru / Социальная психология. – 230 с. (дата обращения: 11.11.2015).

416. Цырлина Т., Долженко О. Америка 2000 // Народное образование. – 1992. – С. 15.

417. Цырлина Т. В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века // Научно-практический журнал «Директор школы». – М. : Сентябрь, 1997. – 112 с.

418. Чепмен А. Проблемно-ориентированная психология / пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. И. Копытина / А. Чепмен, М. Чепмен-Сантана. – СПб. : Питер, 2001. – 240 с.

419. Чошанов М. А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56–62.

420. Чудновский В. Э. Становление личности и проблемы смысла жизни. – М. : МПСИ, 2006. – 768 с.

421. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уимльямс. – М. : Наука, 2001. – 230 с.

422. Шакеева Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях. – М.–Воронеж : МОДЭК, 1998. – 192 с.

423. Шамова Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова. – М., 2005. – 180 с.

424. Шапошникова В. И. Хронобиология и спорт / В. И. Шапошникова, В. А. Таймазов. – М. : Советский спорт, 2005. – 180 с.

425. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1980.

426. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / пер. с нем.; под ред. А. А. Гусейнова, М. Г. Селезнева. – М. : Прогресс, 1992. – 573 с.

427. Шевакин А. П. Загадки гибели СССР (история заговоров и предательств. 1945–1991). – М. : Вече, 2004. – 464 с.

428. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М. : Владос, 1998. – 512 с.

429. Шируп К.-У., Алунд А. За пределами либерального плюрализма: миграция и политика исключения в Европе // Мат. межд. научн. конф. «Государство, миграция и культурный плюрализм в современном мире». – М., 2011.

430. Ширяев П. Т. Формирование гуманистической воспитательной системы «семейного» типа в условиях школы-интерната : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1999. – 16 с.

431. Шиянов Е. Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева. – М. : Народное образование, 2003. – 336 с.

432. Штейнер Р. Мой жизненный путь. – М. : Evidentis, 2002

433. Штейнхард Л. Юнгианская песочная терапия / пер. с англ. и науч. ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.

434. Щуркова Н. Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.

435. Щуркова Н. Е. Классный час – эффективная форма воспитания классного коллектив в системе воспитательной работы школы [Электронный ресурс] veshkola2010.ucoz.com› (дата обращения: 11.09.2015).

436. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

437. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.

438. Экзистенциальная психология. Экзистенция / пер. с англ. ; под ред. Р. Мэя. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.

439. Экстремизм в среде петербургской молодежи: анализ и проблемы профилактики / под ред. А. А. Козлова. – СПб. : ХИМИЗДАТ, 2003. – 560 с.

440. Эллис А., Макларен К. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия / пер. с англ. Р. Балыбердина и др. ; А. Эллис, К. Макларен. – Ростов-н/Д : Феникс, 2008. – 160 с.

441. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

442. Эриксон Э. Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

443. Этика и психология семейной жизни : проб. пособие для учителя / И. В. Гребенников, И. В. Дубровина, Г. П. Разумихина и др.; под ред. И. В. Гребенникова. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.

444. Ювенальная система в России. Итоги независимого мониторинга 28.03.2017 г. АРКС видео Ассоциация Родительских Комитетов и Сообществ России [электронный ресурс] youtube.com (дата обращения: 01.09.2017).

445. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М. : Ленанд, 2016. – 448 с.

446. Ядов В. А. Россия: трансформирующееся общество. – М. : Изд-во КАНОН, 2001. – 640 с.

447. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

448. Якунин В. И., Сулакшин С. С., Багдасарян В. Э., Кара-Мурза С. Г., и др. Постиндустриализм. Опыт критического анализа. – М. : Научный эксперт, 2012. – 288 с.

449. Якунин В. И., Багдасарян В. Э., Сулакшин С. С. Новые технологии борьбы с российской государственностью : монография. – 3-е изд. исправл. и дополн. – М. : Научный эксперт, 2013. – 472.

450. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель. Теоретические основы и практическая реализация. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.

451. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуализации / пер. с нем. – М. : Наука, 1996. – 269 с.

452. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

453. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М. : Республика, 1994. – 527 с.

454. Яхнин Е. Д. Эволюция и будущее человеческого социума (общенациональная идея России в мировом контексте) // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 165–175.

455. Adler A. Individualpsychologie. – Fischer : Frankfurt, 1974. S. 48–66.

456. BrzezinsliZ. BetweenTwoAges. N.-Y., 1970.

457. «External links to present-day school handbooks», World Corporal Punishment Research [Электронный ресурс] ru.wikipedia.org/wiki (дата обращения: 17.12.2015).

458. Genov N. Tendenzen der sozialen Entwicklung Russlands. Individualisierung einer vermeintlich kollektivistischen Gesellschaft // Aus Politik und Zeitgeschichte. 2003. Nr. 16–17. S. 3–10.

459. Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Unter-richt. Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik. – Zürich : SKV, 1995.

460. Freud S. Das Ich und das Es. – Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl., 1998. – 354 s.

461. Klein I. Gruppenleiten ohne Angst. Verlag. – Auer Gmbh, 2010.

462. Lehmkuhl U. Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung. – Vandenhoeck & Ruprecht, 2003. – 230 s.

463. Mann Steven R. Chaos Theory and Strategic Thought // Parameters (US Army War College Quarterly), Vol. XXII, Autumn 1992, pp. 54–68).

464. Mandl H. Musgrave P. W. Sociologyof Education. L., 1973.

465. «Many Japanese Teachers Favor Corporal Punishment», Nichi Bei Times, San Francisco, 21 November, 1987.

466. Poole SR, Ushkow MC, Nader PR, et al. (July 1991). «The role of the pediatrician in abolishing corporal punishment in schools». Pediatrics 88 (1): 162–167.

467. Prothmann A. Tiergestützte Kinderpsychotherapie. Theorie und Praxis der tiergestützten Psychotherapie bei Kindern Und Jugendlichen – Lang, Peter GmbH. – 2008. – 330 s.

468. See e. g. Student/Parent Information Guide and Code of Conduct 2008–2009, Alexander City Schools, Alabama, USA, p. 44.

469. «Toronto abolishes the strap», Globe and Mail, Toronto, 1971.

470. Vopel K. W. Handbuch fur Gruppenleiter/innen. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. – Iskopress. – 2006. – 223 s.

Ульянова Ирина Валентиновна,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАЕН, МАНПО

ПЕДАГОГИКА XXI века

Монография

В авторской редакции
Корректор *Титова В. П.*
Компьютерная верстка *Татариновой О. А., Кухаревой Е. А.*

Подписано в печать 28.12.2017 г.	Формат 60×84 1/16	Тираж 39 экз.
Заказ № 2093	Цена договорная	Объем 17,35 уч.-изд. л.
		17,20 усл. печ. л.

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
117437, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12