

М. В. Полякова

**КОНЦЕПТЫ
ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ**

**Екатеринбург
2010**

Министерство по образованию и науке Российской Федерации
ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»
Учреждение Российской академии образования
«Уральское отделение»

М. В. Полякова

КОНЦЕПТЫ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Практико-ориентированная монография

Екатеринбург
2010

УДК 37.01
ББК Ч 31.05
П 54

Полякова М. В. Концепты теории воспитания [Текст]: практ.-ориентир. моногр. / М. В. Полякова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. 172 с.
ISBN 978-5-8050-0368-5

В работе проведено исследование содержания главных концептов теории воспитания как предмета мыслей и эмоций одновременно с привлечением широкого круга литературных источников.

Монография предназначена для студентов всех форм обучения, магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов, учителей и сотрудников образовательных учреждений.

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. О. Б. Акимова (ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); канд. пед. наук, доц. Е. Н. Темникова (НОУ ДПО «Информационно-образовательный центр “Электра-Е”»)

ISBN 978-5-8050-0368-5 © ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2010

© Полякова М. В., 2010

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Сущность воспитания и его место в целостной структуре образовательного процесса.....	8
1.1. Сущность воспитания.....	8
1.2. Место воспитания в целостной структуре образовательного процесса.....	18
Глава 2. Базовые теории воспитания и развития личности	20
2.1. Социоцентрическая модель педагогической деятельности	20
2.2. Антропоцентрическая модель педагогической деятельности	23
Глава 3. Принципы воспитания.....	25
3.1. Характеристика принципов воспитания	25
3.2. Специфика принципов воспитания	36
Глава 4. Национальное своеобразие воспитания.....	39
Глава 5. Система форм и методов воспитания	45
5.1. Формы воспитания	45
5.2. Методы воспитания	100
Глава 6. Понятие о воспитательных системах.....	118
6.1. Система, ее структура и свойства	118
6.2. Педагогическая система Я. Корчака	119
6.3. Феномен эмерджентности педагогической системы А. С. Макаренко.....	123
Глава 7. Педагогическое взаимодействие в воспитании.....	132
7.1. Педагогическое общение	132
7.2. Педагогическое взаимодействие	133
7.3. Педагогическое взаимодействие как вид деятельности.....	143
7.4. Условия успешности педагогического взаимодействия	146

Глава 8. Коллектив как объект и субъект воспитания	153
8.1. Содержание концепта «коллектив». Признаки коллектива...	153
8.2. Эволюция коллектива.....	155
8.3. Варианты управления коллективом.....	155
8.4. Социометрия – один из современных способов управления коллективом	158
Заключение	168
Библиографический список.....	169

Введение

Традиционно процесс воспитания признается одним из наиболее распространенных (повсеместно встречающихся) и самых сложных одновременно. Рассказывают, что великий физик А. Эйнштейн, знакомясь с опытами великого психолога Ж. Пиаже, заметил, что изучение физических проблем – это детская игра сравнительно с загадками детской игры.

Процесс воспитания существует, а его теории, собственно, словно бы и нет. Во всяком случае, ее определение отсутствует в доступной справочной педагогической литературе¹. При этом в литературе описана масса эмпирических фактов и на их основе сделаны обобщения. Государственный стандарт высшего педагогического образования содержит раздел, называемый «Теория и методика воспитания», рассчитанный на 270 аудиторных часов. Ясно, что такой объем времени не может быть потрачен на что-то несуществующее. Автор монографии взяла на себя смелость обсудить только теоретические положения, так как методика (и это знает любой педагог) – отдельный большой разговор.

Итак, допустим, что теория воспитания принадлежит к одному из наиболее широких классов современных научных теорий – классу эмпирических теорий. Она непосредственно описывает явления и процессы воспитания. Ее эмпирический базис весьма обширен, а сама теория решает прежде всего задачу его упорядочения.

Уместно обратиться к знаменитому *принципу дополнительности*, сформулированному Нильсом Бором, который звучит так: воспроизведение целостности явления требует применения в познании взаимоисключающих «дополнительных» классов понятий. *Понятие* – мысль, отражающая в обобщенной и абстрагированной форме предметы, явления и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков – свойств предметов и явлений. *Концепт* – явление того же порядка, что и понятие: это калька с латинского «conceptus» – «понятие». Термин «концепт» активно применялся в математической логике и уже оттуда его заимствовали гуманитарные науки. Так, он вошел в культурологию, риторику, педагогику. Автор предпочитает термину «понятие» термин «концепт», потому что он выполняет по меньшей мере две функции. Во-первых, он является субстратом культуры (тем, в виде чего

¹ Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. М., 2002.

культура входит в ментальный мир человека); во-вторых, он является процессом (путем, способом) вхождения в культуру, а в некоторых случаях и влияния на нее. А также потому, что «в отличие от понятий в собственном смысле термина, концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений. Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека»¹.

Предметом данной работы явились не понятия, как они психически существуют в индивидуальных сознаниях, а *концепты теории воспитания* как некое коллективное достояние педагогической деятельности.

Проблема дополнительного обсуждения концептов теории воспитания возникла не потому, что на сей предмет мало исследований, а потому, что их как раз достаточно – и старых, и новых. Они наполнены эмпирическими данными, в той или иной степени ценными, эмпирическими же обобщениями, а также теоретическими рассуждениями разной степени обобщенности. В таком обилии неструктурированной информации преподавателю высшей и общей школы легко потеряться и опуститься на уровень ригоризма и морализаторства. Для студентов же всегда есть прямая угроза, что знания их останутся формальными, в силу того что не возникает системы теоретических понятий, образующейся в процессе развития эмпирических знаний. И тогда об истинной образованности и развитии на ее основе профессиональной компетенции речи не идет.

Следовательно, с целью повышения эффективности педагогического образования есть смысл рассматривать в качестве составляющих теории воспитания не столько понятия, сколько концепты (так как они имеют аффективную окраску).

Цели работы:

1. В когнитивной области:

- раскрыть (прокомментировать) некоторые концепты (как дидактические единицы) образовательного стандарта специальности 031000 Педагогика и психология (2005);

- создать информационно емкий текст.

2. В аффективной области – ослабить моральное давление, неизбежно сопровождающее тексты педагогической направленности.

¹ Степанов Ю. С. Константы: слов. рус. культуры. М., 2001. С.43.

Первая цель обусловлена тем, что литературы по теории и методике воспитания очень много. У каждого автора своя концепция, часто противоречащая мнению других. Мы постарались рассмотреть самые актуальные и интересные концепции и одновременно свернуть информацию до уровня тезауруса.

Причина постановки второй цели заключается в весьма широком распространении в текстах морализаторства и даже морального террора, с одной стороны, и в их незначительной эффективности – с другой. Последняя настолько низка, что ею можно пренебречь. Поэтому, раскрывая содержание концептов, мы искали материал в самых различных источниках: монографиях, статьях, учебниках, беллетристике; у отечественных и зарубежных авторов: писателей, ученых, врачей, практикующих психологов и практикующих педагогов. Для каждого концепта подобрана история. Это древняя и очень эффективная традиция. Истории, притчи служили хорошим способом формирования социально одобряемого стереотипа поведения. Эмоциональная окраска концепта обеспечивает включение обучающегося в изучаемый материал.

Конечно, полностью избежать морализаторства нам не удалось, так как некоторые источники по своей природе являются морализаторскими, например Домострой или статьи о воспитании А. С. Макаренко. Но в них есть определенная историческая, литературная и педагогическая прелесть. И смысл наших примеров не в том, чтобы запоминать тексты дословно, а в том, чтобы с их помощью изменять стереотип своего или чужого поведения или знать, как формируется новый.

В работе обсуждается дополнительно такой важный и современный концепт, как «экологическое образование». Экологическое образование в современном образовательном пространстве имеет особый мировоззренческий характер и объявлено ЮНЕСКО приоритетным.

Автор приносит благодарность:

- рецензентам, критические замечания которых очень помогли в работе над монографией;
- сотрудникам кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), рекомендации которых были так необходимы во время работы над монографией;
- сотрудникам издательства РГППУ, без помощи которых этот труд не увидел бы свет.

Глава 1. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ЕГО МЕСТО В ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1.1. Сущность воспитания

Считается, что воспитание как особый вид деятельности человека возникло примерно 2–3 млн лет тому назад. Это время появления рода Номо (человек). Всем видам живых организмов свойственна способность приспособления к среде обитания (адаптация). Однако она не безгранична. Ограничения накладывают рельеф, географическая зональность, климатические различия (тропические виды не могут существовать в полярных широтах, и наоборот). Род Номо в этом – исключение. Его постигла так называемая адаптивная радиация, в результате которой представители этого рода покинули свою родину (субэкваториальный пояс Восточной и Центральной Африки) и расселились практически по всем материкам планеты, что показывает наличие у Номо чрезвычайно высоких способностей к адаптации. Эта адаптация обусловлена особым стереотипом поведения, изменяющимся во времени и пространстве, или комплексом стандартов поведения, передаваемых путем сигнальной наследственности. С помощью таких стандартов человек разрабатывает особые (адекватные среде) технологии природопользования, продуктом которых является техногенная среда, или техносфера. Ее элементы не имеют аналогов в девственной природе: это убежища и орудия труда, оружие, одежда, утварь и украшения, принципы обучения и методы воспитания, книги и т. д. Человек не только приспособляется к ландшафту, но и путем труда приспособляет ландшафт к своим нуждам и потребностям. Информация о стереотипах поведения передается не генетически, а только с помощью сигнальной наследственности. Иными словами, ее надо сохранить, транслировать и создать условия для ее освоения.

Мы рассматриваем воспитание как особый вид деятельности по формированию стереотипов поведения с помощью сигнальной наследственности не столько рода Номо, сколько вида *Homo sapiens sapiens* (человека разумного современного), появившийся вместе с ним самим, около 40 тыс. лет назад.

Предпосылкой становления воспитания как особого вида деятельности стала эволюция технологий создания техногенной среды как следствие эволюции форм труда, когда его усложнение потребовало определенной организации его усвоения.

Концепт «воспитание» имеет много определений. Его толкуют в отечественной и зарубежной транскрипциях, в различных аспектах педагогической деятельности, в широком и узком смысле, как социальный институт и т. д.

Воспитание, согласно отечественному классическому определению, – это процесс относительно осмысленного и целенаправленного возвращения человека в соответствии со спецификой целей, групп и организаций, в которых оно осуществляется.

Воспитание *в широком социальном смысле* – целенаправленный процесс, который осуществляется системой учебно-воспитательных учреждений и часто отождествляется с социализацией. Социализация – процесс становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу¹.

В узком педагогическом смысле воспитание, во-первых, можно толковать как воспитательную работу, целью которой является формирование системы определенных взглядов и убеждений, а во-вторых, как решение воспитательных задач.

Воспитание имеет статус социального института. *Как социальный институт* воспитание – это исторически сложившиеся устойчивые формы совместной деятельности членов общества для создания условий возвращения этих членов общества на протяжении их жизни.

Основная функция воспитания как социального института – обеспечить внутреннюю сплоченность общества. Осуществляется эта функция через планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития членов общества и удовлетворения их потребностей; подготовку адекватно стандартам культуры нового поколения, необходимого для стабильности и эволюции общества; учет интересов половых, возрастных и социально-профессиональных групп, позволяющий регулировать действия членов общества в рамках социальных отношений.

Воспитание обладает набором определенных позитивных (поощрение) и негативных (наказание) санкций, которые делятся на регламентиро-

¹ Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г. В. Осипова. М., 1998. С. 328.

ванные (зафиксированные в определенных документах) и неформальные (используемые субъектами воспитания в рамках традиций, обычаев общества, системы воспитания, воспитательных организаций).

Социальный институт «воспитание» имеет набор социальных ролей: старшие члены семьи, священнослужители; организаторы социального воспитания на разных уровнях (государственном, региональном, муниципальном, локальном); воспитатели-профессионалы (учителя, тренеры, воспитатели, гувернеры, социальные работники и т. п.); воспитатели-волонтеры; лидеры криминальных и тоталитарных сообществ; воспитанники различного возраста, разной половой, социальной и культурной принадлежности.

Воспитатель – субъект процесса воспитания – лицо, осуществляющее воспитание. К воспитателям относятся прежде всего родственники, опекуны, а также все педагоги образовательных учреждений, преподаватели профессиональных учебных заведений, сотрудники учреждений дополнительного образования (руководители кружков, спортивных секций, клубов, любительских объединений и пр.). Цель деятельности воспитателя амбивалентна: во-первых – побуждение к самовоспитанию; во-вторых – обучение технологиям самовоспитания.

Функции воспитателя: ответственность за жизнь воспитанника; организация оптимальных условий жизни воспитанника; организация условий, обеспечивающих развитие личности воспитанника; регуляция и коррекция социальной среды.

К воспитателю предъявляются определенные профессиональные требования: владение технологиями целеполагания, мониторинга состояния воспитанников, прогнозирования результатов их деятельности и в связи с этим необходимой и достаточной коррекции процесса воспитания.

Покажем это на примере выдающегося отечественного педагога А. С. Макаренко. В статье «О моем опыте» он утверждал:

«Мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта. <...>

Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом.

<...> Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить “иди сюда” с 15–20 оттенками, когда научился да-

вать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет или не почувствует того, что нужно». <...>

<...> Я должен сказать, что я тут научился поневоле, и я знал, что значит сказать: “Здравствуй” – сухим, сдержанным тоном и “Здравствуй” – спокойным, добрым тоном; или: “Все. Можешь идти” – суровым, холодным тоном; или: “Все. Можешь идти” – сдержанным, но мягким тоном»¹.

Цели воспитания варьируют в зависимости от социального, экономического, политического, культурного, этнического, конфессионального состояния общества.

Существует таксономия эмоциональных (воспитательных) целей, разработанная Д. Крэтволом, Б. Блумом и Б. Масия еще в 1956 г. (табл. 1).

Таблица 1

Таксономия эмоциональных (воспитательных) целей
Д. Крэтвола, Б. Блума, Б. Масия

Таксон	Содержание таксона
1.0. Рецепция	1.1. Сознание 1.2. Желание отбора 1.3. Направленное или выборочное внимание
2.0. Деятельность	2.1. Акцептация 2.2. Желание деятельности 2.3. Удовлетворение деятельностью
3.0. Оценка	3.1. Акцептация ценностей 3.2. Выбор ценностей 3.3. Участие в избранных ценностях
4.0. Организация	4.1. Понятийный охват (концептуализация) ценностей 4.2. Создание системы ценностей
5.0. Выбор собственной системы ценностей	5.1. Подчинение поведения ценностям 5.2. Преобразование системы ценностей во взгляде на мир

¹ Макаренко А. С. О воспитании / сост. и авт. вступ. ст. В. С. Хелемендик. М., 1988. С. 234–246.

Эта таксономия идет от понимания субъектом воспитания стереотипов поведения в среде и фиксации на них внимания (1) через реакцию на них (2), оценку (3) и организацию оценки (4) к выбору системы ценностей и взгляда на мир (5).

Создавая структуру такого воспитательного процесса, можно воспользоваться понятием *интернализации*, рассматриваемой как процесс, который заключается сначала в неполном, начальном принятии только внешнего проявления требуемого поведения, а затем в принятии более полном. Эта градация ценностей проходит очередные этапы, поднимаясь на все более высокий уровень до приобретения взгляда на мир, в котором отношение к ценностям преобразуется в устойчивые убеждения, выражающиеся внешне в определенном стереотипе поведения.

Здесь можно выделить два ярко выраженных общих уровня: 1) уровень готовности к отбору и принятию какого-либо способа реагирования и 2) уровень, соответствующий интернализации. Второй уровень включает оценку, организацию и закрепление системы ценностей – формирование стереотипа поведения.

Понятие интернализации нашло широкое применение в психологии и теории воспитания. Интернализация понимается как процесс постепенного признания исходящих извне взглядов, норм, ценностей собственными, хотя сначала они воспринимались как чужие.

М. И. Клариным приводится таксономия воспитательных целей (или категории учебных целей в аффективной области) по Л. Ромишовски¹ (1981) (табл. 2).

Таблица 2

Категории учебных целей в аффективной области

Категория	Характеристика категории	Деятельность ученика
1	2	3
1. Восприятие	Эта категория обозначает готовность и способность ученика воспринимать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы. С позиции учителя путь	Ученик проявляет осознание важности учения, внимательно слушает высказывания окружающих в классе, в ходе беседы и т. д., проявляет осознание эстетических

¹ Кларин М. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1986. С. 34–35.

Продолжение табл. 2

1	2	3
	<p>к достижению таких целей состоит в том, чтобы привлечь, удержать и направить внимание ученика.</p> <p>Субкатегории:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Осознание. 2. Готовность или желание воспринимать. 3. Избирательное (произвольное) внимание. <p>Субкатегории образуют диапазон восхождения от пассивной позиции ученика до более активного (хотя на этом уровне еще не полностью осознанно целенаправленного) отношения к содержанию обучения</p>	<p>факторов в одежде, интерьере, архитектуре, живописи, проявляет восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, к проблемам общественной жизни</p>
2. Реагирование (отклик)	<p>Эта категория обозначает активные проявления, исходящие от самого ученика. На данном уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности</p> <p>Субкатегории:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подчиненный отклик. 2. Добровольный отклик. 3. Удовлетворение от реагирования 	<p>Ученик выполняет заданную учителем домашнюю работу, подчиняется внутришкольному распорядку и правилам поведения, участвует в обсуждении вопросов в классе; самостоятельно знакомится с освещением общественно-политических и международных проблем, добровольно вызывается выполнять задание, проявляет интерес к учебному предмету</p>
3. Усвоение ценностной ориентации	<p>В эту категорию входят различные уровни усвоения ценностной ориентации (т. е. отношения к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Принятие ценностной ориентации (в обиходе это соответ- 	<p>Ученик проявляет устойчивое желание, например, овладеть навыками грамотной устной и письменной речи, целенаправленно изучает различные точки зрения, с тем чтобы вынести собственное суждение, проявляет убеж-</p>

1	2	3
	ствует понятию «мнение»)). 2. Предпочтение ценностной ориентации. 3. Приверженность, ценностной ориентации	денность, отстаивая тот или иной идеал
4. Организация ценностных ориентаций	Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых субкатегорий. Субкатегории: 1. Концептуализация ценностной ориентации, т. е. осмысление своего отношения. 2. Организация системы ценностей	Ученик пытается, например, определить основные черты своего любимого произведения искусства, принимает на себя ответственность за свое поведение, понимает свои возможности и ограничения; строит жизненные планы в соответствии с осознанными им собственными способностями, интересами и убеждениями

Если принять во внимание тот факт, что в цели описывается результат процесса, то, согласно отечественным представлениям, важнейшим результатом воспитания является готовность и способность человека к самовоспитанию.

Самовоспитание – целенаправленная активная деятельность человека по формированию и развитию у себя неких определенных (обычно социально одобряемых) качеств. Это сложный интеллектуальный, волевой и эмоциональный процесс. Психологической предпосылкой самовоспитания считается определенный уровень развития личности. Этот уровень характеризуется готовностью и способностью личности к самоизучению, самоосознанию, самооценке, самокритичности и в результате – установкой на самосовершенствование. Целью самовоспитания считается развитие определенных качеств личности (основой их могут стать, например, правила христианской морали). Каждое качество требует разработки программы, т. е. этапов деятельности, контроля, коррекции, оценки (самооценки). Методами самовоспитания принято называть самообязательство, самоутверждение,

самоорганизацию, самоконтроль, самоотчет, самоотношение, самокритику, следование примеру, самоощущение, самопринуждение, аутотренинг.

Критериями успешности воспитания являются достижение поставленных целей и эмоциональный комфорт объектов и субъектов воспитания в равной степени. Неотъемлемым условием комфортного самочувствия является педагогический такт как принцип меры.

Педагогический такт выражается в умении найти оптимальные меры воспитательного воздействия в различных ситуациях. Критерий оптимальности – отсутствие явного и скрытого сопротивления воспитанию. Основой педагогического такта являются, во-первых, хороший уровень психолого-педагогического образования, который предполагает овладение необходимыми педагогическими технологиями, во-вторых, необходимый и достаточный педагогический опыт; в-третьих, личностные качества. Педагогический такт как явление обеспечивается мониторингом взаимодействия воспитателя и воспитанников, анализом и оценкой постоянно варьирующихся ситуаций, прогнозированием последствий развивающихся событий.

Иногда педагогический такт толкуется как индивидуальный стиль общения воспитателя с воспитанниками. Предполагается, что педагогическим тактом обладают воспитанные люди. А. С. Макаренко приводит очень яркий пример отсутствия педагогического такта как профессиональной черты чиновников от образования, которых он называл «педагогическим Олимпом».

«Наш педагогический коллектив до сих пор одинок в вопросе о значении деликатности по отношению к нашим воспитанникам. С самого начала мы поставили себе твердым правилом не интересоваться прошлым наших ребят. С точки зрения так называемой педагогики это абсурд: нужно якобы обязательно разобрать по косточкам все похождения мальчика, выудить и назвать все его “преступные” наклонности, добраться до отца с матерью, короче говоря, вывернуть наизнанку всю ту яму, в которой копошился и погибал ребенок. А собравши все эти замечательные сведения, по всем правилам науки строить нового человека.

Все это ведь глупости: никаких правил науки просто нет, а длительная вивисекция над живым человеком обратит его в безобразный труп. Мы стали на иную точку зрения. Сперва нам нуж-

но было употреблять некоторые усилия, чтобы игнорировать преступления юноши, но потом мы так к этому привыкли, что в настоящее время самым искренним образом не интересуемся прошлым. Мне удалось добиться того, что нам даже дел и характеристик не присылают: прислали к нам хлопца, а что он там натворил, украл или ограбил, просто никому не интересно. Это привело к поразительному эффекту. Давно уже у нас вывелись разговоры между хлопцами об их уголовных подвигах, всякий новый колонист со стороны всех встречает только один интерес: какой ты товарищ, хозяин, работник? Пафос устремления к будущему совершенно покрыл все отражения ушедших бед.

Но вне колонии мы не в состоянии бороться с общей бестактностью. Представьте себе: у нас праздник, мы встречаем гостей, мы радостны, оживлены, мы украшаем гостей колосьями и цветами, показываем свою работу, хозяйство, демонстрируем свое улыбающееся здоровье и гордо задираем носы, когда выносят наше “наркомпросовское” знамя. Гости приветствуют нас речами. Такими:

– Вот видите. Вы совершали преступления и не знали труда. А теперь вы исправляетесь и обещаете...

А был и такой случай:

– Бандиты на вас не нападают?

– Нет, не нападают.

– Хе-хе! Бандиты своих не трогают?»¹

Воспитанность нередко отождествляют с *благовоспитанностью*. Под *благовоспитанностью* понимают поведение человека, соответствующее принятым стереотипам и (в определенной степени) идеалам. Это знание ритуалов коммуникаций, этикета, протоколов, риторики обращения и т. п. Однако *воспитанность* – более глубокое понятие и может не совпадать с *благовоспитанностью*. Процитируем Дину Рубину: «Витя был чудовищным хамом, хотя и нежнейшим и преданным человеком»².

Воспитанность проявляется по отношению не только к людям, но и к любым объектам природы, живой и неживой. Формируется *воспитанность* с раннего детства и обусловлена социальной средой, системами воспитания в семье и учебных заведениях, этническими стереотипами и императивами поведения.

¹ Макаренко А. С. О воспитании. С. 242.

² Рубина Д. Вот идет Мессия. Екатеринбург, 2002. С. 39.

Исчерпывающую информацию о критериях воспитанности мы нашли у С. Л. Соловейчика.

«Воспитывать – значит учить жить, а жить – значит какими-то средствами добиваться каких-то целей. В жизни все – цели и средства, больше ничего нет. <...>

<...> Цели у всех людей относительно одинаковые, все мы в той или иной степени хотим свободы, благополучия, счастья и здоровья – стремимся если не к блаженству, то к благу.

Но средства для достижения целей бесконечно разнообразные, они строго и бесспорно разделяются вопросом “за чей счет?”. <...>

<...> Все моральные заповеди, все законы, все правила поведения культурного человека сводятся, по сути, к одному: *добивайся своих целей, но за свой счет, а не за счет другого.*

Какими бы значительными ни казались тебе твои цели, не посягай ради них на другого человека, на его жизнь, на его труд, на его покой, на его права, на его личность, на его достоинство, на его интересы, на его вкусы, на его взгляды, на его настроение, на его планы, на его время, на его отдых, на его счастье – не посягай! Не утруждай его, не используй, *добивайся своих целей за свой счет, и только за свой – за счет своего труда, своего опыта, своих знаний, своих страданий, своих сил, своего времени, своего имущества, своих способностей, своего мастерства, своего здоровья, а может быть, и своей жизни.*

Но и на себя не посягай! На жизнь свою и свое здоровье посягай лишь ради таких целей, которые стоят жизни и здоровья.

Все, в чем нет посягательства на человека, – нравственно...

Давно известное этическое правило (его выдвинул Э. Кант): *человек всегда цель, человек не может быть средством. Не посягай на человека для достижения своих целей, отказывайся от них, если они связаны с посягательством.*

...Назовем все, относящееся к целям человека, его духовностью, а все, относящееся к средствам, нравственностью. Цели человека могут быть духовные или бездуховные, средства – нравственные или безнравственные. А мораль – это принятые в обществе правила нравственности, писанные (моральный кодекс) или неписанные (общественное мнение). Можно сказать “читает мне мораль”, а сказать “читает нравственность” нельзя.

<...> Воспитание – это обучение нравственной жизни, то есть обучение нравственным средствам. Воспитывая детей, мы

учим их *добиваться своих целей за свой счет* – пользуясь лишь нравственными средствами. *Нравственность (определяемая вопросом “за чей счет?”)* указывает нижнюю границу возможных для человека действий и поступков; через требования нравственности переступить невозможно. *Нравственность – граница дозволяемого совестью*. А верхней границы нет, вверх – духовность, она бесконечна. Человек живет не в диапазоне между недозволенным и дозволенным, а бесконечно свободно – но с твердым основанием нравственности. У него любые выборы, кроме тех, которые связаны с затруднениями для другого человека. От границы нравственности стрела возможного идет бесконечно высоко, но в одну сторону.

Будет нравственность, почти наверняка будет и духовность; не будет нравственности – не будет ничего, никакого воспитания»¹.

1.2. Место воспитания в целостной структуре образовательного процесса

Сегодня в педагогической науке допускается многовариантность трактовки концептов «обучение», «воспитание» и «образование». Рассмотрим некоторые из вариантов:

1. Концепты «обучение», «воспитание», «образование» не являются синонимами, но дифинитивно пересекаются.

2. Под концептом «обучение» понимается процесс интеллектуального и функционального развития личности. Цель обучения – освоить современные технологии природопользования.

3. Воспитание можно рассматривать на разных уровнях: социентарном и институциональном. «Мы можем говорить о воспитании, имея в виду определенную сторону (аспект) жизни человеческого общества в целом, а именно трансляцию от поколения к поколению вырабатываемой обществом культуры. В этом смысле воспитание есть вечная категория, присущая обществу на любой стадии его развития. Это так называемый социентарный уровень. Говоря о воспитании, мы можем ограничить свое рассмотрение рамками тех учреждений, организаций, которые специально создаются с целью осуществления воспитательного воздействия. Это так называемый институциональный уровень

¹ Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: кн. для будущих родителей. М., 1987. С. 88–92.

рассмотрения и осуществления воспитания. Наконец, можно рассматривать воспитание как определенную (одну из них) сторону практики межличностного взаимодействия»¹.

4. Феномен образования исторически значительно «моложе» феномена воспитания, поскольку сформировался лишь на определенном этапе цивилизационного и культурного развития общества, а именно с появлением централизованных, упорядоченных способов организации обучения подрастающих поколений и специально отбираемого и фиксируемого содержания. Кроме того, данное понятие имеет культурологическую основу, ибо «образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры. Научить жизнетворчеству»².

Воспитание и обучение как процессы и специфические виды педагогической деятельности входят в структуру образования. При этом обучение поставляет информацию для воспитания, а само воспитание гарантирует, что полученная информация будет использована адекватно.

«Тогда образование можно определить как социально-культурный механизм целенаправленного развития и формирования человеческого качества (образа) на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении воспитания и обучения»³ (курсив наш. – М. П.).

Таким образом, воспитание не существует самостоятельно, оно обязательно дополняется обучением, и оба они объединяются в более высокое системное понятие – образование. *Образование* – педагогически организованная передача стереотипов и императивов поведения, мышления, информации и технологий природопользования от поколения к поколению. *Цель образования* – трансформация стереотипа поведения за счет изменения опыта, образа мышления и образа жизни людей. Воспитание и обучение в совокупности обеспечивают готовность личности к удовлетворению личностных амбиций (образование, семейное положение, карьера, творческая состоятельность и др.), выполнению социальных и профессиональных ролей, т. е. к самореализации.

¹ Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Категориальный анализ понятия воспитания // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогических науках. М., 1976. С. 56.

² Бондалевская Е. В. Гуманистическая парадигма образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 46.

³ Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. СПб., 2001. С. 111.

Глава 2. БАЗОВЫЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

2.1. Социоцентрическая модель педагогической деятельности

Цели, нормы, стандарты в обучении и воспитании заданы извне и представлены в форме переменной «модели личности». Критерием, позволяющим определить степень приближения личности к идеальному стандарту, являются знания, умения, навыки, в основе построения которых лежат когнитивные и поведенческие характеристики. Формирование нравственного сознания и нравственного поведения либо играет вспомогательную роль, либо даже не выводится на первый план и имеет достаточно слабые временные идеологические позиции.

Целью воспитания является подчинение общественного сознания какой-либо идеологической доктрине и нахождение способов сознательного управления массой со стороны немногочисленной элиты – *обезличивание индивидуального сознания*. Для этого специально разрабатываются способы превентивного влияния на сознание в сенситивном периоде; выявляются общие закономерности развития; вычерчивается стандартная (универсальная) траектория развития личности (вне зависимости от ее индивидуальных особенностей); разрабатывается содержание образования, имеющее строго определенную четкую логику в зависимости от возрастных особенностей учащихся и логики построения либо научного знания, либо религиозной (идеологической) доктрины.

На ранних этапах методы, применяемые в этой модели, носили традиционно жесткий характер (традиционализм и авторитаризм). С течением времени характер методов менялся. Все исследования, проводимые педагогами-практиками и педагогами-учеными, были направлены именно на поиск методов, методик, технологий гуманизирующей направленности, применение которых позволяет избежать травмирующих психику последствий.

Пожалуй, самую характерную картину, соответствующую социоцентрической модели воспитания, мы можем получить, анализируя работы и деятельность блестящего педагога-практика и педагога-теоретика А. С. Макаренко (1888–1939). В 1920 г. он принял руководство

детской колонией под Полтавой (колония им. Горького); с 1928 г. по 1935 г. руководил детской коммуной им. Дзержинского в Харькове. Со второй половины 1930-х гг. Макаренко по не зависящим от него причинам был отстранен от педагогической практики. Разработанная и опробованная им на практике теория и методика формирования детского коллектива позволяет отчетливо увидеть особенности социоцентрической модели.

А. С. Макаренко четко формулировал цель воспитания, исходя из потребностей общества в то время и в том понимании, которое было тогда доминирующим:

«...Воспитание боевого, активного, жизненного характера. Воспитанник должен иметь чувство долга и понятие чести, ощущать свои обязательства перед обществом; должен уметь подчиняться товарищу и приказывать ему, быть вежливым, суровым, добрым в зависимости от условий жизни; должен быть активным организатором; должен быть настойчив и закален, уметь владеть собой и влиять на других; должен быть веселым, бодрым, подтянутым; должен быть способным бороться и строить; должен быть способным жить и любить жизнь; он должен быть счастлив не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день»¹.

В цель включены все возможные характеристики личности, преобладающими из которых являются качества, присущие человеку-гражданину, живущему в обществе, подчиняющемся его законам и озабоченному его усовершенствованием.

Главным средством воспитания, по Макаренко, является коллектив. Антоном Семеновичем разработана целостная методика формирования детского коллектива, выявлены и подтверждены практикой законы, принципы, основные этапы этого процесса, условия его наиболее плодотворного протекания, разработаны требования к педагогам, осуществляющим этот процесс.

Характерные черты социоцентрической модели:

1. Наличие четко заданной, поддающейся проверке (замеру) цели обучения или воспитания. Эта цель выражена в форме модели личности (универсальной, единой, исключающей возможности вариаций).

¹ Макаренко А. С. О воспитании. С. 231.

2. Существование четко разработанной системы диагностики с заранее определенными критериями, параметрами, индикаторами, позволяющими проследить правильность формирования личности на промежуточных этапах этого процесса и определить соответствие конечного состояния формируемого субъекта задаваемой модели.

3. Доминирование достаточно жесткой (единообразной: «делай как я») траектории развития, которая выражена в логике построения этапов развития и в логике их содержания.

4. Выход на методологический уровень с претензией на универсальность применения подобной схемы в процессах обучения и воспитания с обоснованием законов, правил, принципов предлагаемой структуры.

Все это, с одной стороны, приводит к созданию отработанной, алгоритмизированной системы средств и технологий манипулирования поведением личности, включающей в себя средства стимулирования, контроля, подкрепления, коррекции, подавления и наказания; с другой стороны, вызывает поиск теоретического обоснования предлагаемой схемы с помощью разработки положений, оправдывающих ее применение.

Таким образом выстраивалась вся структура советской педагогики. Достаточно жесткая схема действий в рамках рассматриваемой модели одновременно является как ее преимуществом, так и ограничением.

Преимущества этой модели заключаются прежде всего в определенной прогнозируемости результатов деятельности как по времени, так и по содержанию; в проверяемости и контролируемости деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса; в возможности корректировки этой деятельности; в технологизированности данной модели, т. е. в наличии возможности репродукции с получением практически таких же результатов.

Особенно пригодна эта модель в обучении дисциплинам, имеющим жесткую аксиоматику.

К ограничениям социоцентрической модели относятся: 1) единообразие содержания и методов обучения и воспитания; 2) жесткие рамки, в которые поставлены как ученик, так и учитель: время обучения и воспитания лимитировано, содержание ограничено идеологически, осуществляется манипулирование поведением и сознанием субъек-

ектов и объектов педагогического процесса часто с далекими (формальными) целями, приводящее к *профессиональной деструкции личности педагога и нивелировке личности воспитанников*.

2.2. Антропоцентрическая модель педагогической деятельности

Антропоцентрическая модель педагогической деятельности интересна тем, что развитие идей антропоцентризма больше относится к теории, нежели к практике.

Основной тезис антропоцентристов – все дети разные, но все потенциально наделены талантом, причем каждый своим, индивидуальным и неповторимым. *Цель воспитания – выявить, развить талант каждого* путем: 1) совместной деятельности взрослых и детей; 2) разнообразия контактов с разными культурами, предметными мирами, разными проявлениями духовности; 3) адаптации к нормам поведения различных этносов.

Содержание образования не ограничено рамками учебных планов и программ, так как ребенок – самонастраивающаяся и саморазвивающаяся система и его бессознательное подскажет, что нужно предпочесть.

Идеи антропоцентризма зародились в глубокой древности. С течением времени они развивались, уточнялись, технологизировались, но кардинального изменения их не произошло. Идея самоценности, уникальности и неповторимости каждого человека осталась неизменной.

Основопологающие принципы антропоцентрической образовательной модели: принцип индивидуализации; принцип свободного, естественного развития каждого ребенка, потенциально обладающего талантом (развитие ребенка сковывается образованием в его традиционной форме); принцип развития творчества в каждом ребенке, которого нельзя достичь путем подражания, копирования каких-то действий.

Эти принципы входят в противоречие с традиционной образовательной парадигмой. Именно поэтому их очень трудно реализовать в процессе массового обучения детей, но возможно и необходимо осуществить в индивидуальных контактах (в семье, например).

Примерно до середины 1930-х гг. антропоцентрические идеи развивались, и довольно активно, в нашей стране, и связаны они были

с научным течением, известным под названием «педология». В рамках педологии насчитывалось несколько направлений исследований, и по крайней мере одно из них можно с полным основанием отнести к антропоцентризму. Связано оно с именем П. П. Блонского.

П. П. Блонский, автор фундаментального труда «Педология» (1934), главными категориями педологии называл развитие, рост, интуицию, характер, среду, активность ребенка. Особенно интересовали П. П. Блонского талантливые, одаренные дети и условия их воспитания. По своей направленности работы П. П. Блонского были близки исследованиям Л. С. Выготского. Их научные интересы были ориентированы на создание антропологического знания о ребенке. Они считали, что практикам важно целостное знание о развитии человека, а не различные, плохо совмещающиеся между собой аспекты психологических или социологических знаний. Развитие не есть простая функция, определяемая единицами наследственности и единицами среды. Это есть исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое.

Основными методами воспитания, применяемыми в антропоцентрической образовательной модели, являются диалог, игра, свободное творческое общение, осуществляемое в группе детей совместно с учителем.

Ограничениями антропоцентрической модели педагогической деятельности являются: 1) размытое содержание образования; 2) непредсказуемость, иррациональность процесса воспитания; 3) сложность определения эффективности процесса воспитания; 4) сложности характеристик творческой деятельности, связанные с отсутствием сегодня единой общепризнанной теории, объясняющей источники возникновения, причины и условия проявления творчества; 5) непригодность модели для обучения счету, письму, чтению. Исходя из этого модель не может служить целям начального образования и потому не может быть рекомендована к использованию в массовой школе.

В крайних проявлениях идеи антропоцентризма несут дезорганизующее начало, отрицающее целесообразную и целеполагающую деятельность в области воспитания, – «педагогический анархизм».

Глава 3. ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

3.1. Характеристика принципов воспитания

Принципы воспитания – основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека. Они отражают идеологию общества, уровень его экономического развития и в связи с этим требования общества к воспроизводству конкретного типа личности. Поэтому принципы воспитания определяют его стратегию и соответственно цели, содержание, методы и стиль взаимодействия субъектов воспитания.

К общим принципам воспитания относятся принципы персонификации, природосообразности, культуросообразности, гуманистической направленности, дифференциации, толерантности.

Принцип персонификации воспитания. Данный принцип определяет наряду с другими стратегию и тактику образования, его содержание, методы и стиль взаимодействия субъектов воспитания. Один из сложных в понимании, принцип персонификации выступает как основополагающая идея или ценностное основание. Он является многоцелевым: во-первых, это собственно принцип воспитания; во-вторых, принцип организации социального опыта человека; в-третьих, принцип образования; в-четвертых, принцип индивидуальной помощи. Таким образом, феномен персонификации влияет на процесс и результаты воспитания, значительно повышая его эффективность.

Нас интересует концептуализация данного понятия, соответствующая как классическим, так и новым представлениям. Именно эта концептуализация представлена в славянской и древнерусской культуре в словах «персона», «личность», «человек» (табл. 3).

Таблица 3

Этимология термина «персонификация»

Понятие	Смысловое наполнение понятия
1	2
Персона	Термин <i>persona</i> означает «лицо» Римское понятие «личность» обозначается термином <i>persona</i> . Данный термин восходит к этрусскому обозначению маски и первоначально означал театральную маску, маску персонажа на сцене

1	2
Личность	Индивидуальность человека, его неповторимость, связанная с его индивидуальным внешним ликом, обликом В системе древнерусского языка слова <i>личность</i> не было. Главным термином до конца XVII в. остается <i>лицо</i> (<i>лице</i>). Понятие <i>личность</i> сформировалось не ранее второй половины XVII в., и главное в нем – индивидуализация человека с помощью внешних примет, т. е. среди людей столько «личностей», сколько неповторимых внешних обликов
Человек	Сложное слово, состоящее из двух основ: <i>чел</i> и <i>век</i> (<i>о</i> – соединительная гласная). Элемент <i>чел</i> произведен от балто-славянского корня <i>kel</i> – род, поколение; элемент <i>век</i> – от балто-славянского корня <i>voiko</i> – ребенок, дитя Слово <i>человек</i> означало «тот, кто принадлежит нашей большой семье», «наш», «свой»
Персонификация (лат. <i>persona</i> – лицо, личность; <i>facere, facio</i> – делать)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Олицетворение, представление отвлеченного понятия в человеческом образе 2. Олицетворение, наделение животных, предметов, явлений и отвлеченных понятий человеческими свойствами (в логическом смысле разновидность натурфицированных понятий) 3. Приписывание другим собственного видения мира и человека, собственных эмоций. Однако формы этого «приписывания» в каждом случае индивидуальны 4. Процесс и результат приобретения идеей (абстракцией) форм и качеств конкретного объекта 5. Придание речи личного характера (персонификация речи). 6. Олицетворение предметов неживой природы, в том числе «оживление» изучаемых объектов, процессов, явлений (прямое или через специально создаваемые образы, персонажи)
Персонифицировать	Олицетворять, представлять в лицах общие понятия

Обсудим значение понятия «олицетворение».

1. Олицетворение, представление отвлеченного понятия в человеческом образе. Например, персонажи сказов П. П. Бажова – это люди, а также явления/силы природы («тайная сила»): огонь, вода, элементы ландшафта (горные породы, минералы, формы рельефа – Гу-

мешкинский рудник (от *гуменце* – холм)). Интересно, что эти силы природы «облика своего не имеют». В зависимости от ситуации они выступают как явление или объект неживой природы: вода, огонь, гора; приобретают зооморфный облик: змея («Про великого полоза»), ящерица («Медной горы хозяйка», «Две ящерицы»), филин («Огневушка-поскакушка»), козел/косуля («Серебряное копытце»), кошка («Сочневы камешки»), лисица («Золотой волос») – и, наконец, антропоморфный, чаще женский: рыжая девочка («Огневушка-Поскакушка»), пригожая девушка с синими глазами («Синюшкин колодец»), молодая женщина – Хозяйка, или Малахитница («Медной горы Хозяйка»), старая женщина – бабка Синюшка («Синюшкин колодец»). Вспомним, например: «...из того водяного окошка старушонка вышла. Ростом не больше трех четвертей. Платишко на ней синее, платок на голове синий и сама вся синехонька, да такая тощая, что вот подует ветерок – и разнесет старушонку. Однако глаза у ней молодые, синие да такие большие, будто им тут вовсе и не место»¹.

2. Олицетворение, наделение животных, предметов, явлений и отвлеченных понятий человеческими свойствами (в логическом смысле разновидность натурфицированных понятий). «От стариков он, видишь, слышал, что Хозяйка эта – Малахитница-то – любит над человеком мудровать»².

Прямая персонификация имеет место тогда, когда изучаемый объект (например, форменные элементы крови: лейкоциты, эритроциты, тромбоциты) говорит человеческим голосом, двигается, танцует, прыгает.

Косвенная персонификация заключается в создании живых образов, узнаваемых персонажей, которые ассоциируются у учебной аудитории с определенными понятиями, объектами, явлениями. Для этой цели используются образы людей и других существ. Так, Волк – персонаж известного мультсериала «Ну, погоди!» – это персонифицированный подросток 12–14 лет с чрезвычайной внешней подвижностью и непослушанием, стремлением к общению, с характерной переориентацией с детских норм и ценностей на социализированные нормы референтных групп, что проявляется в стремлении внешне походить на определенных взрослых, приобщиться к различным сторонам взрослой жизни.

¹ Бажов П. П. Малахитовая шкатулка. М., 1965. С. 61.

² Там же. С. 35.

Персонификация речи осуществляется прежде всего с помощью личных местоимений «я», «мне» и др., выражения личного отношения говорящего к предмету высказывания («...изящное определение, на мой взгляд...»).

Персонификация речи педагога может достигаться с помощью особых словечек, характеризующих того или иного персонажа, воспроизведения его особенностей. Например, в произведениях А. С. Макаренки его подопечные называются «малышками».

Персонифицированная социальная норма связывается в сознании человека с другим лицом, которое утверждает эту норму и требует ее соблюдения. Так, младшие школьники принимают и выполняют нормы, персонифицированные в личности учителя, родителя, директора школы. Каждая такая норма является императивом для младшего школьника именно потому, что она исходит от авторитетного для него взрослого человека.

Цель феномена персонификации – в понимании изучаемого. Можно вспомнить слова М. М. Бахтина: «понять – значит вжиться в предмет, взглянуть на него его же собственными глазами...»¹.

Принцип природосообразности. Согласно данному принципу, воспитание должно быть основано на безусловном приоритете общих законов развития природы, научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, учете пола и возраста воспитанника. Обратимся к бесценному опыту Я. Корчака.

«Не знаю, что больше объединяет людей – сходство или именно различие? Одного я люблю за то, что он похож на меня, а другого за то, что не похож. Раз веселый дружит с веселым, раз – со спокойным и грустным. А иногда один из друзей как бы опекает другого. Могут полюбить друг друга старший с младшим, богатый с бедным, мальчик с девочкой.

Я заметил, что только глупые люди хотят, чтобы все были одинаковые. Кто умен, тот рад, что на свете есть день и ночь, лето и зима, молодые и старые, что есть и бабочки и птицы, и разного цвета цветы и глаза и что есть и девочки и мальчики. А кто не любит думать, того разнообразие, которое заставляет работать мысль, раздражает»².

¹ Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1976. С. 176.

² Корчак Я. С. Как любить ребенка. Екатеринбург, 2003. С. 335–340.

Целью воспитания в аспекте принципа природосообразности должно стать формирование ответственности за самого себя, за состояние биосферы, за ее эволюцию. Для этого культивируются определенные этические установки по отношению к собственному здоровью, жизни, социуму, биосфере, планете, а также обращается внимание на формирование природоохранного и ресурсосберегающего мышления и поведения.

Принцип культуросообразности. Данный принцип в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с не противоречащими общечеловеческим ценностями и нормами национальных культур, а также особенностями, присущими населению тех или иных регионов. Воспитание по принципу культуросообразности имеет следующие цели: приобщение человека к различным пластам культуры его собственного этноса; приобщение к различным пластам культуры мира в целом; выработку разнообразных способов адаптации к изменениям, которые происходят в нем самом и в окружающем мире; выработку разнообразных умений находить способы минимизации отрицательных последствий инноваций.

Проблемой является несовпадение, а иногда и существенное расхождение общечеловеческих ценностей культуры и ценностей конкретного этноса. Поэтому условием эффективности воспитания по принципу культуросообразности является нахождение баланса ценностей различных культур и субкультур.

Принцип гуманистической направленности. Этот принцип предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития; выработку тактики взаимодействия педагога с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений.

Воспитательный процесс существенно влияет на различные (почти на все) аспекты социализации и обеспечивает достижение следующих целей: успешное освоение позитивных норм и ценностей, эффективная самореализация воспитанника как субъекта социализации, баланс между адаптированностью в обществе и обособлением в нем, развитие рефлексии и саморегуляции, формирование чувства собственного достоинства, ответственности и пр.

Главной характеристикой гуманистической направленности воспитания является ее психотерапевтическая основа, под которой следует понимать формирование и развитие принципиально новых психически комфортных, ситуативно адекватных, безопасных для самого человека и общества способов взаимоотношений между людьми и в профессиональной деятельности, и в личной жизни.

Гуманное отношение к учащимся включает: 1) педагогическую любовь к ним, заинтересованность в их судьбе; 2) оптимистическую веру в учащихся; 3) сотрудничество, мастерство общения; 4) отсутствие прямого принуждения; 5) приоритет положительного стимулирования; 6) терпимость к детским недостаткам.

Демократизация отношений «воспитатель–воспитанник» предполагает: 1) уравнивание воспитателя и воспитанника в правах; 2) право каждого из них на свободный выбор; 3) право на ошибку; 4) право на собственную точку зрения. Отсюда возникает новый стиль отношений, который основан на таких рекомендациях: 1) не запрещать, а направлять; 2) не управлять, а соуправлять; 3) не принуждать, а убеждать; 4) не командовать, а организовывать; 5) не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Центральной точкой новых отношений является отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства. Вообще воспитание невозможно без принуждения: это есть усвоение системы общественных запретов. Но наказание унижает, угнетает, замедляет развитие, воспитывает раба.

Пути осуществления принципа гуманистической направленности воспитания: 1) требовательность, основанная на доверии; 2) замена принуждения желанием, рождающимся от успеха; 3) ставка на самостоятельность, самодеятельность учащихся; 4) применение косвенных требований через коллектив.

Принцип гуманистической направленности предполагает новую трактовку индивидуального подхода, включающую в себя: 1) отказ от ориентации на среднего; 2) поиск лучших качеств личности в учащемся; 3) применение психолого-педагогической диагностики личности воспитанника (интересы, способности, направленность, Я-концепция, качества характера, особенность мыслительных процессов); 4) учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе; 5) про-

гнозирование развития личности; б) конструирование индивидуальных программ развития, коррекция развития.

Отдельно обсудим формирование положительной Я-концепции личности воспитанников.

Я-концепция – система осознаваемых и неосознаваемых представлений личности о себе, на основе которых она строит свое поведение. Я-концепция является основой внутреннего стимулирующего механизма развития личности.

Положительная, мажорная Я-концепция способствует успеху, эффективной деятельности, положительным проявлениям личности. Отрицательная Я-концепция мешает успеху, ухудшает результаты, способствует изменению личности в отрицательную сторону. Следовательно, одной из важнейших задач воспитания становится формирование у воспитанника положительной Я-концепции. Для этого в первую очередь необходимо: 1) видеть в каждом учащемся человека, уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, верить в нее; 2) создавать для личности обстановку успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности; 3) исключить принуждение, а также всякое выделение отставания и других недостатков воспитанника; понимать причины незнания, неправильного поведения учащегося и устранять их, не нанося ущерба его Я-концепции; 4) предоставлять возможности и помогать воспитанникам реализовывать себя в положительной деятельности.

Вот как писал Януш Корчак о Праве на уважение:

«...Ребенок – иностранец, он не понимает языка, не знает направления улиц, не знает законов и обычаев. Порой предпочитает осмотреться сам; трудно – попросит указания и совета. Необходим гид, который вежливо ответит на вопросы.

Уважайте его незнание!

... Уважайте труд познания!

Уважайте неудачи и слезы!

<...> Слезы упрямства и каприза – это слезы бессилия и бунта, отчаянная попытка протеста, призыв на помощь, жалоба на халатность опеки, свидетельство того, что детей неразумно стесняют и принуждают, проявление плохого самочувствия и всегда – страдание.

<...> Не мнимые, а подлинные сегодняшние заботы и беспокойства, горечь и разочарования юных лет.

<...> Усталость, недомогание (боль, простуда), жарко, холодно, сонливость, голод, жажда, недостаток чего-либо или избыток, плохое самочувствие – все это не каприз и не школьная отговорка.

Уважайте тайны и отклонения тяжелой работы роста!

Уважайте текущий час и сегодняшний день! Как ребенок сумеет жить завтра, если мы не даем ему жить сегодня сознательной, ответственной жизнью?

Не топтать, не помыкать, не отдавать в рабство завтрашнему дню, не остужать, не спешить и не гнать.

Уважайте каждую отдельную минуту, ибо умрет она и никогда не повторится, и это всегда всерьез; раненая – станет кровоточить, убитая – тревожить призраком дурных воспоминаний.

Позволим детям упиваться радостью утра и верить. Именно так хочет ребенок. Ему не жаль времени на сказку, на беседу с собакой, на игру в мяч, на подробное рассматривание картинки, на перерисовку буквы, и все это любовно. Он прав»¹.

Принцип дифференциации воспитания. *Дифференциация* (от лат. *differentia* – разность) – процесс развития, связанный с разделением, расчленением развивающегося целого на части, ступени, уровни. Чаще в литературе обсуждается принцип дифференциации обучения. Все объекты и субъекты воспитательно-образовательного процесса имеют разный уровень способностей и разные характеристики (способы) мышления. Для того чтобы педагогический процесс протекал максимально безболезненно для его участников и в оптимальных для каждого формах, его необходимо дифференцировать с учетом индивидуальных особенностей каждого.

В педагогической практике выделяются две формы дифференциации обучения:

1. *Внешняя дифференциация* – создание на основе определенных критериев (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые к учащимся учебные требования различаются. Внешняя дифференциация может осуществляться в рамках либо селективной системы (выбор профильного класса или класса с углубленным изучением цикла предметов), либо

¹ Корчак Я. С. Указ. соч. С. 18–22.

элективной системы (обязательный выбор определенного числа учебных предметов и свободный выбор факультативов).

2. *Внутренняя (уровневая) дифференциация* – использование совокупности методов, форм и средств воспитания с учетом индивидуальных особенностей учащихся на основе выделения разных уровней учебных требований. При этом предусматривается планирование последовательного достижения учащимися различных уровней усвоения знаний при овладении всеми учащимися обязательным базовым уровнем подготовки. Внутренняя дифференциация – необходимая черта процесса обучения во всех образовательных учреждениях. Она основана на максимальном учете индивидуальных особенностей учащихся (вариативность темпа изучения материала, дифференциация учебных заданий, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны преподавателя). Внутренняя дифференциация может осуществляться как в традиционной форме учета индивидуальных особенностей учащихся (дифференцированный подход), так и в форме системы уровневой дифференциации на основе обязательных результатов обучения. Уровневая дифференциация осуществляется не за счет того, что одним учащимся дают меньший объем материала, а другим больший, а за счет того, что, предлагая учащимся одинаковый его объем, преподаватель ориентирует их на различные уровни требований к его усвоению.

«Дети опаздывающие – вот мера терпения воспитателя.

Звонок непосвященные не знают, сколько нужно усилий со стороны воспитателя и сколько упорства и доброго желания со стороны детей, чтобы эта сотня по данному сигналу явилась в полном составе.

Еще только одна строка не переписанного до конца стиха, один номер в лото, одно слово неоконченного разговора, не до конца главы, а только до точки дочитанная сказка.

Уходя из класса, ты ждешь, чтобы закрыть дверь. Крича и толкаясь, летят сломя голову все, кроме одного или двух, и ты обязан ждать, пока они в последнюю минуту чего-нибудь не наденут или не вынут.

Выдаешь башмаки, пальто – то же самое.

И ты стоишь и ждешь у открытого шкафа – у лампы, чтобы ее погасить, – у ванны, чтобы спустить воду, – у стола, чтобы со-

брать посуду, ждешь этого одного или двух, чтобы начать или закончить какую-нибудь работу. А у них вечно то затеряется шапка перед самым уходом, то сломается перо в начале диктанта.

“Скорее! Ну, пошевеливайся!.. И долго это будет продолжаться?.. Когда же ты, наконец, соизволишь?..”

Не сердись, такими они и должны быть»¹.

Принцип толерантности. В современных толковых словарях *толерантность* определяется как терпимость к чужим мнениям или верованиям, а также как терпимое, уважительное отношение к людям, признание права каждого человека на индивидуальное поведение в рамках законов, принятых обществом. Говорят, что Вольтер выразил содержание концепта толерантности следующим образом: «Я не разделяю Ваших взглядов, но я готов умереть за то, чтобы Вы имели возможность их высказывать». Виды толерантности рассмотрены в табл. 4.

Таблица 4

Виды толерантности

Вид толерантности	Содержание вида толерантности
1	2
Политическая	Терпимость к людям других политических взглядов, уважение к иным политическим позициям, признание права каждого на свои политические убеждения
Научная	Допущение разных теорий и научных школ в рамках одной науки, одного научного направления (принцип дополнительности Н. Бора). В гуманитарных науках истина принципиально плюралистична, часто нельзя непосредственно (в обозримом времени) проверить практикой или экспериментом истинность выдвигаемых положений, и разные точки зрения могут сосуществовать и использоваться в научных исследованиях десятилетия и столетия
Бытовая	Терпимость к нормам поведения, мнениям и высказываниям ближайшего окружения. Проявляется в межличностных отношениях

¹ Корчак Я. С. Указ. соч. С. 194.

1	2
Педагогическая	Терпимость к собственным детям, учащимся, умение понять и простить их несовершенство
Административная	Умение руководить без нажима, агрессии, признавая возможность собственных ошибок, способность прощать слабости и несовершенство подчиненных
Религиозная	Терпимость к людям иной веры, уважение к чужим религиозным убеждениям
Этническая	Уважительное, терпимое отношение к людям другой национальности (противоположное понятие – ксенофобия)
Медицинская	Физиологическая выносимость пациентом применения того или иного препарата, переносимость лекарства
Экологическая	Способность организмов переносить изменения среды
Культурная	Уважение явлений культуры, представляющих ценность для других, допущение плюрализма вкусов и пристрастий людей в сфере культуры
Музыкальная	Уважительное отношение к различным музыкальным стилям и их поклонникам, отсутствие пренебрежения к тем, кому нравится другая музыка

Культура и философия толерантности основаны на признании за каждым человеком права иметь собственные взгляды, принципы, отношение к происходящему, свои национальные и религиозные воззрения, свое отношение к культуре и моде, к людям и окружающему миру.

Считается (сошлемся на монографии и учебники И. А. Стернина), что в русской концептосфере концепт толерантности отсутствует. Причины этого заключаются в специфике ментальных установок русского национального сознания. Важными чертами русского менталитета являются тенденция к биполярному, черно-белому мышлению; нелюбовь к компромиссам, подход к ним как к проявлению беспринципности; нелюбовь ко всему среднему.

Таким образом, некоторые существенные исторически сложившиеся черты русского менталитета противоречат принципу толерантности. Идея толерантности была в России очень слаба и проповедовалась только христианской религией. Христос – первый проповедник толерантности. Принцип толерантности не являлся установкой национального сознания, а концепт толерантности не был сформирован в русском сознании как ментальная единица. Отсюда объективные трудности соблюдения принципа толерантности.

Педагогическая толерантность требует соблюдения следующих основных условий: коммуникативная грамотность и корректность участников педагогического процесса (иерархические и паритетные отношения); равенство (формальное и неформальное) членов педагогического коллектива независимо от социального происхождения, пола, возраста, успехов, социальных ролей (это предполагает принятие педагогическим сообществом норм и правил, которые должны осознанно и неукоснительно выполняться); защита интересов меньшинства; способность вести переговоры, заключать соглашения и договоры в интересах дела; переход от субъект-объектных отношений к субъект-объект-субъектным.

3.2. Специфика принципов воспитания

Специфика принципов воспитания проявляется в следующем:

1. *Обязательность*. Принципы воспитания – это не советы и не рекомендации; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов воспитания, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и умышленное нарушение некоторых из них (например, принципов гуманизма, уважения к личности) может быть даже привлечен к суду.

2. *Комплексность*. Принципы воспитания несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса.

3. *Равнозначность*. Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных, таких, которые требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.

В то же время принципы воспитания – это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства

воспитателя. Требования принципов одинаковы для всех, а их практическая реализация личностно обусловлена.

Ниже приведен фрагмент из книги С. Л. Соловейчика «Педагогика для всех», иллюстрирующий рассматриваемую тему.

«В заключение нечто вроде премии терпеливому читателю – краткий пушкинский курс педагогики. Куда короче – в шести строчках! Наука искусства воспитания для очень занятых людей.

Однажды Пушкин записал шуточные стихи в альбом семилетнего мальчика, Павлуши Вяземского. Пушкин был верен себе в каждой строчке и в каждой шутке, и даже экспромты его гораздо содержательнее, чем кажутся с виду. Вот случай убедиться в этом: переведем веселые строчки на язык педагогических законов.

Пушкин написал:

Кн. П. П. Вяземскому

Душа моя Павел,

Держись моих правил:

Люби то-то, то-то,

Не делай того-то.

Кажись, это ясно.

Прощай, мой прекрасный.

В шести строчках – все искусство воспитания!

“Душа моя Павел” – люби ребенка, как душу свою, умей выразить любовь в ласковом слове, в ласковой интонации.

“Павел”, “Кн. П. П. Вяземскому” – обращайся с ребенком как с равным, как со взрослым, невзначай подчеркивай, что он уже большой – Павел! Дети никогда не бывают для себя маленькими, они всегда “уже большие”. И как бы ты ни любил ребенка, будь с ним немножко сдержан, особенно с мальчиком: “Душа моя”, но “Павел”.

“Держись моих правил” – сначала обзаведись, пожалуйста, своими правилами жизни, убеждениями, принципами – без них к ребенку лучше и не подходить. И это должны быть свои правила, своею жизнью выработанные, чужие правила детям внушить невозможно. Сколько неудач в воспитании из-за того, что мы пытаемся вбить в детские головы правила, которых сами не придерживаемся! Нет, “держись моих правил” – слово, убедительное для ребенка своей честностью. И не назидание, а дружеское: “держись”. Совет, которым можно и не пользоваться. В необязательном “держись” поучение, необходимое ребенку, и свобода от поучения. Взрослый направляет, а действует ребенок сам.

“Люби то-то, то-то...” – люби! Все воспитание держится на одном этом слове: люби! Воспитание – это не запреты, воспитывать – пробуждать способность любить. Где любовь, там и благодарность, там волнение, там доверие, там все лучшие человеческие чувства – люби.

“Не делай того-то” – сказано категорично и без объяснений. Отметим тонкость: “не делай” – относится к автору, взрослому человеку, это ведь из его правил – “не делай”, это правило взрослого, а не особое детское правило для маленьких. “Не делай” – закон взрослых, серьезных, честных людей. Не запрещено, не осудят, не накажут, но не делаю – не в моих правилах. “Не делай” и “люби” – двух этих слов достаточно. Есть поле человеческого поведения. Нижняя граница его твердая: “не делай”, а верхней границы нет, она бесконечна – “люби!”.

“Кажись, это ясно” – ребенку и надо внушать, что все наши установления и советы просты, понятны, безусловны, ими весь мир живет. А ты маленький, умница, ты все понимаешь с полуслова, ты не нуждаешься в длинных нотациях. Пусть ребенок не понял взрослого – не страшно. Вера в понятливость мальчика постепенно сделает его умнее: люди удивительно быстро умнеют, когда их держат за умных. И с какой легкостью говорит поэт с мальчиком о самых важных правилах жизни, с какой легкостью! “Кажись, это ясно...” Он открывается перед мальчиком. Он не просто подчеркивает равенство обращением “Павел”, он в самом деле чувствует себя равным с мальчиком. Не демонстрирует равенство, а искренне проявляет его тем, что говорит с мальчиком всерьез, хоть и в шуточной форме, и говорит не заученное, а только что самим открытое.

“Прощай, мой прекрасный” – прощай! Взрослые и не должны слишком много заниматься детьми. Ребятам лучше быть в компании сверстников, отдаваться играм и своим делам. Поиграли, поговорили, объяснились в любви – и достаточно, беги к своим игрушкам, там твой мир.

И словно кольцо замыкается: “Прощай, мой прекрасный”. Внушайте ребенку, что он прекрасен в глазах взрослого! Кто умеет от сердца сказать маленькому: “Мой прекрасный”, – тот счастлив в детях и у него счастливые дети. Между двумя этими обращениями, “душа моя” и “мой прекрасный”, заключено все искусство воспитания детей»¹.

¹ Соловейчик С. Л. Указ. соч. С. 364–366.

Глава 4. НАЦИОНАЛЬНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание всегда является этническим по своему содержанию и целям, а следовательно, по результатам, методам, средствам и формам. Поэтому автор считает необходимым в начале этой главы обсудить содержание следующих концептов: «этнос» (нация), «русский этнос», «русские», «Русь», «Россия», «россияне», «родная земля», основываясь на фундаментальном исследовании Ю. С. Степанова «Константы: словарь русской культуры»¹.

Создатель крупнейшей современной концепции этногенеза Лев Николаевич Гумилев (1912–1992) в интервью газете «Советская культура» отмечал:

«Вне этноса нет ни одного человека на земле, и каждый – я сейчас цитирую собственную книгу – на вопрос “Кто ты?” ответит: “Русский”, “Француз”, “Перс”, “Масаи” и т. д., не задумавшись ни на минуту. <...>

...Стереотип поведения, именно это и есть определяющий динамический признак этноса. <...>

<...> Язык – очень важный компонент, но не решающий, как и происхождение. Язык можно выучить. Моя мама (Анна Андреевна Ахматова), например, до шести лет не знала русского языка. ...И только когда ее стали отпускать на улицу играть в лапту с другими девочками, она выучила русский... Писала-то стихи она по-русски. А немецкие ее подруги, кстати, говорили примерно так: “Штеллен зи ди банка мит варенье ауф ден полка”, – и при этом оставались настоящими немками»².

Таким образом, этнический стереотип поведения – вот то главное, что определяет этнос (в частности, народ и народность) для него самого. Все другие признаки (общность экономической жизни, территории, языка) по отдельности или в совокупности могут социально не осознаваться (не быть концептуализованными) или вообще отсутствовать.

Разумеется, существуют и другие точки зрения. Например, Морис Баррес (1862–1923), один из основоположников современного француз-

¹ Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. М., 2001.

² Гумилев Л. Н. О людях, на нас не похожих: [беседа с д-ром ист. наук, этнологом Л. Н. Гумилевым]; записала Е. Сеславина // Сов. культура. 1988. 15 сент. С. 6.

ского национализма, сформулировал определенно и резко: «Une nation, c'est la Terre et les Morts», т. е. «Нация – это ее земля и ее мертвые» (могилы родных, предки).

В своей последней книге «От Руси к России. Очерки этнической истории» Л. Н. Гумилев снова повторил свой вывод:

«...Основа этнических отношений лежит за пределами сферы сознания – она в эмоциях: симпатиях-антипатиях, любви-ненависти. И направление этих симпатий-антипатий вполне обусловлено для каждого этноса (курсив наш. – М. П.). Оценивать данное явление можно как угодно, но от этого оно не станет менее реальным»¹.

Русской этнической истории посвящен цикл работ Л. Н. Гумилева. Выделяя XII в. как период распада Киевской Руси и прекращения ее этнической истории (период Московской Руси, датируемый с XIII в., ученый рассматривает как иную этническую историю), Гумилев пишет:

«Государственный распад Руси отражал происходивший распад этнической системы: хотя во всех княжествах жили по-прежнему русские и все они оставались православными, чувство этнического единства между ними разрушалось.

Ярким примером утраты этнической комплиментарности стал поступок князя Андрея Боголюбского. В 1169 г., захватив Киев, Андрей отдал город на трехдневное разграбление своим ратникам. До того момента на Руси было принято поступать подобным образом лишь с чужеземными городами. На русские города ни при каких междоусобицах подобная практика никогда не распространялась.

Приказ Андрея Боголюбского показывает, что для него и его дружины в 1169 г. Киев был столь же чужим, как какой-нибудь немецкий или польский замок. Следовательно, в конце XII в. Древняя Русь вступила в новую фазу этногенеза – обскурацию»².

Еще один стереотип этнических отношений Гумилев находит сложившимся к концу XIX в. в «объединенной Евразии во главе с Россией».

«Евразийские народы строили общую государственность исходя из принципа первичности прав каждого народа на опре-

¹ Гумилев Л. Н. От Руси к России: очерки этнической истории. М., 1992. С. 300.

² Там же. С. 87.

деленный образ жизни. На Руси этот принцип воплотился в *концепции соборности* и соблюдался совершенно неукоснительно. Таким образом обеспечивались и права отдельного человека. Вспомним, например, что после присоединения Поволжья, Урала и Западной Сибири в армии московских царей, наряду с полками иноземного строя, стрельцами, дворянской конницей, появилась “низовая сила”. На кочевников, служивших в армии, почти не расходовали денег, они жили за счет своей добычи и в маневренных войнах были довольно удачливы. С их помощью Алексей Михайлович освободил от Польши Украину и тем самым спас ее от уничтожения. <...> Исторический опыт показал, что пока за каждым народом сохранялось право быть самим собой, объединенная Евразия успешно сдерживала натиск и Западной Европы, и Китая, и мусульман. К сожалению, в XX в. мы отказались от этой здоровой и традиционной для нашей страны политики и начали руководствоваться европейскими принципами – пытались всех сделать одинаковыми. А кому хочется быть похожим на другого? Механический перенос в условия России западноевропейских традиций поведения дал мало хорошего, и это неудивительно... Наш возраст, наш уровень пассионарности предполагают совсем иные императивы поведения»¹.

Этимологически слово «русские» является прилагательным, т. е. первоначально оно означало «те, кто относится к Руси». По этому поводу высказано много гипотез, в разной степени аргументированных. Наиболее интересной нам представляется точка зрения В. О. Ключевского.

«Государственная территория у нас в старину носила название Руси или Русской земли. Русь – слово, пережившее чрезвычайно разнообразные значения; из этих значений можно различить четыре: 1) этнографическое: русь – племя; 2) социальное: русь – сословие; 3) географическое: Русь – область и 4) политическое: Русь – государственная территория»².

Рассмотрим эти значения подробнее.

1. Русь – племя. Начальный летописный свод считает русь одним из заморских варяжских племен, из которого вышли или с частью

¹ Гумилев Л. Н. От Руси к России. С. 298–299.

² Ключевский В. О. Сочинения: в 9 т. Т. 6: Терминология в русской истории. М., 1989. С. 94.

которого пришли призванные новгородцами и союзными с ними финскими племенами князя:

«И идоша за море к Варягом, к Руси, сице бо тии звахуся Варязи Русь, яко се друзии зовуся Свие [в тексте летоп.: Свое], друзии же Урмане, Анъгляне, друзии Гъте, тако и си» (Летопись по Лаврентьевскому списку. СПб., 1872, с. 18–19), т. е. «Послали за море к Варягам, к Руси, ибо они звались Варяги-Русь, подобно тому, как другие варяги зовутся свей (свои) (т. е. шведы), урманы, англяне, готы»¹.

Итак, русь относится к варягам-норманнам, как вид к роду.

2. Русь – сословие. Об этом значении В. О. Ключевский пишет:

«Второе значение руси – сословие. Это значение открывается в известии Константина Багрянородного о руси. Он говорит, описывая полюдья – ежегодные административные поездки киевских князей, что в ноябре киевский князь выходит из Киева со всею русью; ясно, что под русью он понимает дружину, сопровождающую князя в его походе. Эту русь он отличает от туземного славянского населения, от племен, подвластных киевскому князю, как-то: древлян, дреговичей, северян, кривичей; это население он называет славянами, платящими дань руси. По-видимому, такое же социальное значение придавала этому термину и наша древняя повесть о начале Русской земли, составленная около половины XI в.; рассказав о том, как Олег, погубив земляков своих Аскольда и Дира, утвердился в Киеве в 882 г., эта повесть продолжает: “И беша у него варязи и словени и прочи прозвашася русью”», следовательно, русью стали называться варяги и славяне (новгородцы), сопровождавшие Олега в его походе и оставшиеся у него на службе, т. е. его дружина... Итак, Русь в X в., по иноземным и туземным памятникам, – высший служилый класс»².

3. Русь – область. В. О. Ключевский отмечает:

«В то же время (т. е. к концу IX в.) или несколько позднее Русь является в памятниках со значением географической области, именно Киевской, или Полянской земли. Та же повесть о начале Русской земли говорит, описывая расселение славян: “Бе един язык словене-

¹ Ключевский В. О. Курс русской истории: в 5 ч. Ч. 2: Период с IX по XIV век. URL: <http://klyuchevskij/history.txt>.

² Ключевский В. О. Сочинения: в 9 т. Т. 6. С. 96.

неск: словени, иже седяху по Дунаеви, ихже прияша угри, и морава, и чеси, и ляхове, и поляне, яже ныне (т. е. около половины XI в.) зовома Русь”. Русью называлась не только Киевская земля, в тесном смысле слова, в тех границах, какие она имела в XI в., но и все пространство по правому берегу Днепра на юг от Киева»¹.

Обращает на себя внимание то, что Русь как область географически в общем совпадает со знаменитым путем «из варяг в греки». Олег объединил Великий Новгород и Киев в единое государство (по данным летописи, в 882 г.). Области, протянувшиеся вдоль этого пути, но восточнее его, не назывались «русской землей», они считались населенными не «русью», а «москвой». Этнический термин «москва» вписывается в тюркский семантический ряд: литва, мордва, татарва, а термины «русь», «чудь», «пермь» – в финно-угорский.

4. Русь – государственная территория. Свою схему В. О. Ключевский завершает так:

«Кажется, уже в XI–XII вв., термин Русская земля усвоил и политическое значение, стал обозначать всю территорию, которой владела Русь с киевским князем во главе. Такое значение можно подозревать в термине уже по договору Олега с греками в 912 г. В этом договоре (§ 8) Русская земля противопоставляется земле “Грецкой” и, следовательно, обозначает все пространство, на котором действовала власть киевского “князя”»².

Все русские памятники XI–XIV вв. употребляют термины «Русь», «русин», «Русская земля». Название «Росия» («Росея») появляется не ранее XV в. Слова «Росия», «Великая Росия», «Малая Росия», «Российское царство» утверждаются в первой половине XVII в. и становятся приметой «высокого стиля» – языка высокой поэзии или языка канцелярии.

В XX–XXI вв. слово «россиянин» не является синонимом слова «русский», а означает «гражданин государства Россия»³.

Целью и результатом этнического (национального) воспитания является формирование этнического стереотипа поведения, в котором отражаются технологии природопользования, адекватные вмещающему этнос ландшафту; императивы поведения; способы коммуникации и пр.

¹ Ключевский В. О. Сочинения: в 9 т. Т. 6. С. 96.

² Там же. С. 97–98.

³ Степанов Ю. С. Указ. соч. С. 168.

В. В. Розанов в своих многочисленных ярких статьях любил рассуждать об особенностях стереотипа поведения россиян.

«Бисмарк одно время был послан в Петербург и приглядывался к русскому характеру, к “русским людям”... Гениальному человеку, вот как и Гоголь, достаточно “проехать по стране”, чтобы заприметить в ней такое важное, чего “тутошные люди” век живя – не заметят. И Гоголь это, только “проехавшись по России”, заметил; и Бисмарк заметил, только “побывав в Петербурге послом”.

С ним случился раз анекдот: он заблудился на медвежьей охоте. Поднялась пурга, дорога была потеряна, и Бисмарк очутился в положении поляков с Сусаниным. Лес, болото, снег, никуда дороги. Он считал себя погибшим:

– Ничего! – обернулся мужичок с облучка.

Он был один, с этим мужиком. Без русской речи, кроме каких-нибудь слов.

Мужичок все обертывался и утешал железного барина:

– Ничего, выберемся!

“Выберемся” он уже не понимал. А только запомнил это “ничего”, много раз повторявшееся. И когда стал канцлером, то в затруднительных случаях любил повторять на непонятном языке:

– Ничего. Nitschevo.

Распространительно: “Бог не выдаст – свинья не съест”. Не пришел час гибели – и не погибнем. А пришел этот час, то как ни кудахтайся – не выберешься. В общем: “Ничего”»¹.

«Почему Даль, чиновник в петербургском департаменте и лютеранин, стал собирать пословицы, поговорки и, наконец, весь “живой говор” Руси? Почему Шейн всю жизнь пробродил по селам и деревням, собирая самые напевы, самые мотивы бытовых, свадебных, похоронных песен? Он, талмудист-еврей?! <...> Решительно, – они работают по формам, по приемам лучше русских... Но работают в русском духе, для русских целей. Работают в точности и полно русскую работу. Вот ряд маленьких *miracula ethinisa* (загадок души), приняв которые во внимание, можно ответить... как тот мужичок в лесу:

– Ничего, барин... Вызволимся как-нибудь»².

¹ Розанов В. В. Возле русской идеи // Сумерки просвещения. М., 1990. С. 322.

² Розанов В. В. Сочинения. М., 1990. С. 333–334.

Глава 5. СИСТЕМА ФОРМ И МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ

Обратившись к рассмотрению системы форм и методов воспитания, предварительно дадим определения терминов, составляющих данные концепты.

Форма (от лат. *forma* – вид, образ, устройство) – 1. Наружный вид, внешнее очертание. 2. Устройство, структура чего-либо, система организации чего-либо (например, форма правления). 3. Устанавливаемый образец чего-либо, шаблон. 4. Способ существования содержания (единство формы и содержания).

Метод (от гр. *methodos* – путь исследования, способ познания) – 1. Сознательно и последовательно применяемый способ достижения цели. 2. Способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни с целью построения и обоснования системы знания.

Система (от гр. *systema* – целое, составленное из частей, соединение) – 1. Упорядоченное множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство. 2. Порядок, обусловленный планомерным, правильным расположением частей в определенной связи, строгой последовательности действий.

Педагогическая система, как и система вообще, обладает целостностью, и ее форма определяет доминирующие методы, а методы соответствуют форме.

5.1. Формы воспитания

Классификация форм воспитания

Существуют разнообразные подходы к понятию «формы воспитания». Выделим и охарактеризуем два из них.

Поскольку обучение и воспитание практически неразделимы и выделены условно, обсуждается вопрос не столько о формах воспитания, сколько о формах организации педагогического процесса.

Приведем три варианта классификации форм организации педагогического процесса.

1. Традиционно критерием классификации форм организации педагогического процесса считается *число вовлеченных участников* (воспитанников). Поэтому выделяют такие формы, как:

- индивидуальная;
- групповая;
- коллективная (например, урок, классное собрание и др.);
- массовая (митинг, шествие, демонстрация и т. п.).

Основной формой педагогического процесса в современной российской школе является урок, введенный Я. А. Коменским в XVII в. по внешнему признаку – числу учащихся, с которыми учитель одновременно проводит работу. (Мы не будем подробно характеризовать урок, так как это сфера дидактики, а не теории воспитания.)

2. Формы организации педагогического процесса можно классифицировать, избрав критерием преимущественно *используемое средство* учения, игры, труда, общения. Тогда можно выделить:

- формы обучения (уроки, экскурсии, факультативы, консультации и др.);
- игровые формы (имитации, соревнования и др.);
- формы трудовой деятельности (ученические производственные объединения, индивидуальный труд, работа в составе временных групп и др.);
- формы общения (прямое, опосредованное и др.).

3. Возможна классификация форм в зависимости от преимущественно *используемых методов*:

- словесные формы (собрания, митинги и т. п.);
- наглядные формы (выставки, стенды и др.);
- практические формы (благотворительные и трудовые акции, оформление материалов для выставки, музея и т. п.).

Названные варианты классификации легко характеризовать. Они подробно рассмотрены в педагогической литературе.

Если мы толкуем понятие «форма» в аспекте устройства, структуры чего-либо, системы организации чего-либо, то форма – это институциональный признак, т. е. воспитание осуществляется в пределах некоего социального института. *Социальный институт* – это исторически сложившиеся формы организации и регулирования общественной жизни, обеспечивающие выполнение жизненно важных для общества функций, включающие совокупность норм, ролей, предпи-

саний, образцов поведения, специальных учреждений, систему контроля: семья, церковь, этнос, пенитенциарная система, школа. Поэтому логично выделить следующие формы воспитания: семейное (домашнее); религиозное; социальное (к нему, в частности, относится воспитание по месту жительства и внешкольное); пенитенциарное (воспитание в специальных учебных заведениях); школьное. (В отечественной педагогической литературе названные выше формы воспитания часто называются видами или типами воспитания.) Охарактеризуем выделенные формы воспитания.

Семейное воспитание

Семья – социальный институт, характеризующийся определенными социальными нормами, санкциями, образцами поведения, правами и обязанностями, регулирующими отношения между супругами, родителями и детьми.

Семья – общественный механизм воспроизводства человека, малая группа, основанная на отношениях между супругами, родителями и детьми, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью.

Виды семьи:

- автономная – самостоятельная единица;
- атомизированная – тип современной семьи, как правило, состоящей из супругов и неженатых детей, обладающих значительной свободой от семейного контроля; индивидуальные интересы каждого имеют большую ценность, чем интересы семьи в целом;
- биологическая – семья, состоящая из супружеской пары и ее потомства, включающая обычно только два поколения (родители и их дети), находящихся в кровном родстве; большая семья, состоящая из нескольких нуклеарных, живущих вместе и ведущих общее хозяйство;
- брачная (супружеская), или нуклеарная, или простая – тип семьи, на первый план в которой выдвигаются отношения супругов, а не кровнородственные связи;
- гетерогамная – семья, в которой супруги имеют различные социально значимые признаки (социальное происхождение, национальность, раса, религия и др.);
- гетерономная – семья, не являющаяся экономически самостоятельной;

- гражданская, контрактная, кровнородственная – тип семейной организации, где основной связью являются отношения кровного родства, т. е. отношения детей и родителей и детей между собой;

- матриархальная – форма социальной организации, предполагаемого устройства общества на ранних стадиях развития первобытнообщинного строя, характеризующаяся доминирующей ролью женщины в семье, хозяйстве, общественной жизни;

- матрилокальная – тип семейного уклада, при котором супруги живут в семье жены;

- матрицентрическая – семья, в которой центральное место занимает мать в силу ограниченной включенности отца в семейную жизнь;

- многопоколенная (расширенная) – тип семьи, в которой живут вместе три и более поколений, связанных общим хозяйством;

- неполная – нуклеарная семья, в которой один из супругов отсутствует;

- однопоколенная – семья, состоящая из супружеской пары без детей;

- партнерская – тип современной семьи, основанной на взаимопонимании супругов и добровольном распределении ролей в соответствии с возможностями и способностями каждого;

- патриархальная – форма социальной организации, при которой мужчина играет доминирующую роль в семейной, хозяйственной, общественной жизни;

- сложная – тип семьи, когда несколько нуклеарных семей объединены через общего мужа или жену;

- эгалитарная – тип семьи, члены которой имеют равные привилегии, права и обязанности.

Сферы семейной деятельности: репродуктивная, воспитательная, экономическая, первичный социальный контроль, духовное общение, статусная сфера (предоставление определенного социального статуса членам семьи), досуговая, эмоциональная, сексуальная.

Функции семьи: биологическая репродукция; социализация молодого поколения; воспроизводство культуры; поддержание физического здоровья, уход за детьми; экономическая поддержка несовершеннолетних и нетрудоспособных; моральная регламентация поведения; развитие личности членов семьи; предоставление определенного

социального статуса и воспроизводство социальной структуры; организация рационального досуга; эмоциональная стабилизация индивидов; сексуальный контроль.

Семейное воспитание – составная часть стихийной социализации человека. Результаты его определяются:

1. Объективными характеристиками семьи (уровнем образования, социальным статусом, материальными условиями).

2. Субъективными характеристиками:

- ценностными установками (просоциальными, асоциальными, антисоциальными);
- стилем жизни;
- взаимоотношениями членов семьи;
- личностными ресурсами (состав семьи, состояние здоровья членов семьи, индивидуальные интересы) и пр.

Цели семейного воспитания варьируют и могут не соответствовать общественным установкам. Чаще всего они инструментальны и включают в себя:

- привитие гигиенических навыков;
- выработку навыков коммуникативной культуры;
- сексуальное воспитание;
- развитие физическое, интеллектуальное, экспрессивное, личностное и развитие отдельных способностей;
- профессиональную подготовку и т. п.

Стиль семейного воспитания определяется характером взаимоотношений между поколениями и может варьировать от авторитарного до демократического. Кроме того, члены семьи часто реализуют различные стили: кто-то демократичен, а кто-то более авторитарен.

Методы семейного воспитания: убеждение, пример, поощрение, упражнение, соревнование, принуждение. Они имеют неповторимую окраску, о которой так талантливо вспоминал В. В. Набоков в своем автобиографическом романе «Другие берега».

«Моя нежная и веселая мать во всем потакала моему ненасытному зрению. Сколько ярких акварелей она писала при мне, для меня! Какое это было откровение, когда из легкой смеси красного и синего выросал куст персидской сирени в райском цвету! <...>

Следующая часть вечернего обряда заключалась в том, чтоб подниматься по лестнице с закрытыми глазами: “Step” (ступень-

ка), – приговаривала мать, медленно ведя меня вверх... “Step, step”, – и в самодельной темноте лунатически сладко было поднимать и ставить ногу. Очарование становилось все более щекотным, ибо я не знал, не хотел знать, где кончается лестница. “Step”, – говорила мать все тем же голосом, и, обманутый им, я лишней раз – высоко-высоко, чтоб не споткнуться, – поднимал ногу, и на мгновение захватывало дух от призрачной упругости отсутствующей ступеньки, от неожиданной глубины достигнутой площадки...»¹.

Массовое сознание в области семейных отношений изменилось в XX в. кардинальным образом. Так, отношение к детям изменилось в сторону гуманизации, демократизации и свободы. И сейчас по закону могут преследоваться некоторые традиционные и привычные методы воспитания (физические наказания, например).

Существуют некоторые отличия в отношениях, складывающихся в российских и западных семьях. Образцом жизни и поведения для российской семьи считается западная семья. Но стиль взаимоотношений членов российской семьи, эмоционально-психологические связи между ними свидетельствуют о господствующей архаичности мировоззрения, что принято красиво называть патриархальными традициями. В российской семье в значительно большей степени проявляются элементы авторитаризма. Поэтому дети более зависимы от родителей, более того, их не стремятся выпускать из-под опеки, часто намеренно забывая о воспитании самостоятельности. Немалое значение придается воспитанию чувства долга перед остальными членами семьи.

С. Л. Соловейчик в статье «Воспитание сердца» перечислил условия, цели и результаты семейного воспитания.

«Мне рассказывал молодой инженер из Ангарска: “Пришли к десятилетнему сыну товарищи, сидят, разговаривают. Я прислушался: речь идет о пересадке сердца. Ну, знаете, как дети любят такие темы. И вдруг слышу, мой сын говорит: «А я бы хотел, чтобы мне пересадили сердце папы. Мне нравится, какое у папы сердце”.

<...> Каждое утро взываю к тому лучшему, что есть во мне: “Мне послан ребенок; это дорогой мой гость; я благодарен ему за то, что он есть. Он так же призван к жизни, как и я, это нас объединяет – мы есть, мы живые люди. Он такой же, как и я, он – человек, и не будущий человек, а сегодняшней, и потому он дру-

¹ *Набоков В. В.* Другие берега: роман. М., 1990. С. 49–51.

гой, как и все люди; я его принимаю, как всякого другого человека. Я принимаю ребенка. Я принимаю его, я охраняю его детство, я понимаю, терплю, принимаю, прощаю. Я не применяю силу к нему, не угнетаю его своей силой, потому что я его люблю. Я люблю его, и я благодарен ему за то, что он есть, и за то, что я могу его любить, и тем самым я возвышаюсь в духе своем»¹.

«Будем потихоньку, не ожидая быстрых результатов, учить маленького человека чувствовать человека.

Не затрудняй! – учим мы его, стараясь не доставлять ему лишних хлопот.

Чужая вещь – не трогай! И мы тоже без спроса ничего не трогаем на столе у сына-школьника и, уж конечно, не смеем заглянуть в его портфель.

Чужое время – не занимай! – и мы стараемся поменьше обременять сына всевозможными “сделай”, “сходи” и всегда договариваемся о помощи заранее, как поступили бы, если бы обращались к чужому.

Чужое чувство – не задевай! – и мы боимся хоть взглядом обидеть сына.

Чужой мир – не вторгайся! – и мы никогда не пристаем с назойливыми вопросами.

Чужой покой – не нарушай!

Чужое желание – уважай!

Чужая мысль – не торопись оспорить!

Десять – пятнадцать лет такого воспитания, и, может быть, чувство человека хоть в слабой форме укоренится в душе сына или дочери»².

Сексуальное и гендерное воспитание

Одним из важных аспектов воспитания в семье является *сексуальное* (половое) и *гендерное* (полоролевое) воспитание. Обсудим их отдельно.

С 80-х гг. XX в. в научной литературе принято разделять понятие «пол» на биологический (*sex*) как совокупность первичных и вторичных половых признаков и социальный (*gender*) как социокультурный конструкт, отражающий особенности взаимодействия мужчин и женщин в качестве социально организованных групп.

¹ Соловейчик С. Л. Указ. соч. С. 149–150.

² Там же. С. 206–207.

Человеческое общество состоит из мужских и женских индивидов, которые обладают соответствующими наборами статусов и ролей, основанных не только на биопсихологических, но и на социокультурных различиях. В экономической и политической жизни, в повседневном общении люди учитывают эти различия при совершении тех или иных социальных действий, что выливается в стереотипы поведения. Соответственно в каждом обществе есть социальные институты, которые на макроуровне регулируют взаимоотношения между женщинами и мужчинами.

Содержание концепта «сексуальное и гендерное воспитание» окружено огромным количеством социальных мифов. Мы будем корректны и обсудим его в самом близком (в данном случае) к педагогике аспекте – в аспекте социологии.

Сексуальная социализация, сексуальные (гендерные) статусы и роли. С позиций *структурно-функционалистской парадигмы* в обществе выделяются *гендерные статусы и роли* на основе половозрастной специализации людей, которая восходит к истокам человеческой цивилизации. Так, уделом женщин с древних времен было воспроизводство потомства, в то время как мужчины, занимаясь охотой, обеспечивали питание. Ныне с этих статусов и ролей снят налет обязательного присутствия физической силы. Однако сами статусы и роли, хотя и в измененном виде, остались, ибо они доказали свою функциональную необходимость для членов общества. Так, Т. Парсонс, говоря о статусах и ролях женщин в современном обществе, выделяет две основные функции: *социализации молодого поколения* и *стабилизации жизни взрослых*, которые осуществляются посредством института семьи. При этом социолог характеризует роль женщины как *экспрессивную*, что связывается с ней как с источником теплоты, безопасности и эмоциональной поддержки в отношении детей и мужа. В современном обществе, ориентированном на успешное целедостижение, мужчина выполняет *инструментальную* роль в обеспечении материального благополучия семьи и тем самым испытывает стрессовые перегрузки. Экспрессивность сексуальной роли женщины помогает освободиться от перенапряжения. Четкое разделение сексуальных ролей, которые вместе с тем поддерживают друг друга, позволяет, как считает Парсонс, эффективно функционировать институту семьи.

Представители *символического интеракционизма* исходят из того, что гендерные роли являются исключительно продуктом цивилизации и формируются в процессе интеракций людей. Поэтому подавляющее большинство из нас хочет иметь те сексуальные статусы и играть те роли, которые общество предназначает нам. Основную типологию ролей задает общество, которое ставит индивидов женского и мужского пола перед лицом специфических ожиданий и требует от них адекватных реакций. С момента рождения специфические ожидания по-разному формируются у мальчиков и девочек, что выражается в одежде, прическах, игрушках, что мотивирует будущие сексуальные стратегии.

По мнению сторонников *социобиологической парадигмы* (Е. Уилсон, Д. Бараш и др.), биолого-анатомические различия имеют особую значимость в процессе сексуальной социализации. Объективно предопределенные физические и физиологические различия в стратегиях производства себе подобных ведут к формированию противоположных социальных статусов и ролей у мужчин и женщин, что проявляется в соответствующих социальных действиях. Так, например, женщина всегда уверена, что рожденный ею ребенок – часть ее самой, и потому она склонна к его выхаживанию, к поддержанию домашнего очага. Кроме того, ради благополучия своих детей женщины стремятся к *гипергамии* – сексуальным контактам с мужчинами, принадлежащими к более высоким социальным слоям, чем они сами. Генетический код мужчин, по мнению социобиологов, оказывает решающее влияние на их агрессивное и настойчивое поведение: чтобы иметь успех у женщин, они вынуждены соперничать друг с другом не только физически, но и в сферах экономики и политики. Даже корни вооруженных конфликтов социобиологи усматривают в агрессивных вожделениях мужчин по отношению к женщинам. В принципе они не исключают, что и мужчины, и женщины могут выбрать иные образцы поведения, которые в таком случае будут противоречить их генетическому коду с вытекающими для них и их потомства негативными последствиями.

Так, по мнению американского социолога А. Рэйса, процесс сексуальной социализации в современном обществе должен быть переориентирован на *эгалитарную сексуальную этику*, которая основывается на одинаковом подходе к женщинам и мужчинам в плане ответственности за последствия сексуальных отношений, рациональной оценки риска и удовольствия, связанных с сексом.

Так уж исторически сложилось, что после революционных событий 1917 г. в нашей стране идея равенства мужчины и женщины была доведена до отрицания их гендерных ролей, до декларации о том, что у нас «с сексом покончено». Ставшая крылатой фраза «У нас секса нет» отражала реальное состояние процесса сексуальной социализации. Мальчики и девочки стали совместно воспитываться, носить практически единую униформу. Женщины получили право на равную плату за равный труд и соответственно должны были выполнять то, что делали мужчины, – осваивать комбайны и самолеты, строить водные каналы и железные дороги, добывать хлеб и уголь, маршировать и стрелять, а кроме того, рожать детей и заботиться о них. К моменту распада СССР в 1991 г. результатом «сексуального выравнивания» стало то, что более 50% рабочей силы составляли женщины, оплата их труда достигала в среднем чуть более двух третей заработной платы мужчин, в местных органах власти, включая партийные, около половины мест были предоставлены женщинам. Однако представительство женщин в федеральных властных органах, которые принимали действительно жизненно важные решения, было минимальным: в Политбюро – ни одной женщины, в ЦК КПСС – менее 5%, в Совете министров – 1%. Так ярко обнаруживало себя противоречие между декларируемой идеей равенства полов и сохранением в обыденном сознании традиционных стереотипов гендерных ролей, утверждающих доминирование мужчины над женщиной.

Нормативное и девиантное сексуальное поведение. Сексуальное поведение имеет биопсихологическую природу и детерминировано социокультурными ценностями, характерными для определенной страны и времени. Поэтому приемлемое, одобряемое гетеросексуальное поведение имеет большое своеобразие в культурах разных народов. Подчас эти различия весьма существенны.

В истории европейской цивилизации, как отмечают антропологи и социологи, характер нормативного сексуального поведения менялся неоднократно. Были периоды, когда сексуальная жизнь пристально контролировалась институтом церкви. Тогда нормативный секс сводился к минимуму, необходимому для деторождения. Но были и времена, когда нормативный секс основывался на возвеличивании чувственных наслаждений и игнорировании церковных заповедей.

В России *нормативное сексуальное поведение* большинства населения определялось христианскими церковными заповедями. К ним относились целибат (воздержание от сексуальных контактов до брака, особенно для женщин), моногамия. Сексуальная индифферентность жен считалась нормой, а сексуальная активность мужей вменялась им в качестве так называемой супружеской обязанности.

Кроме общепризнанных социокультурных ценностей в России большое влияние имели ценностные ориентации сословий и социальных групп, которые выступали в виде субкультур и утверждали свое понимание нормативного и девиантного сексуального поведения. С одной стороны, проституция осуждалась и рассматривалась как *девиантное сексуальное поведение*, а с другой – к ней было терпимое отношение, особенно в столицах, где «падшие» (женщины и мужчины полусвета) составляли собственную субкультуру и прекрасно вписывались в господствующую культуру. Мужчины обычно не соблюдали целибат и моногамию, и такое поведение считалось нормативным. Вместе с тем аналогичное поведение женщин считалось девиантным.

В период после 1922 г. представления о нормативном и девиантном сексуальном поведении резко изменились. Сексуальное поведение как мужчин, так и женщин стало строго регламентироваться партийными и государственными органами. Все, что не вписывалось в рамки официально санкционированных сексуальных статусов и ролей, строго каралось вплоть до увольнений с работы, партийно-судебных преследований.

Здесь возникает весьма любопытное обстоятельство. Во всех цивилизованных обществах есть структуры, функция которых – духовно-психологическое регулирование сексуального поведения. Именно они в конечном счете определяют нормативность или девиантность сексуального поведения. В условиях правового нигилизма органы государственной власти не могли обладать реальным духовным авторитетом и выполнять указанную функцию. И структурой регулирования сексуального поведения стали врачи (урологи, гинекологи) и соответствующие лечебные учреждения. Религиозные догматы, прежде строго регулировавшие сексуальное поведение, были заменены медицинскими предписаниями. В официальной медицинской «просветительной литературе», адресованной массовому читателю, по су-

ществу, нашли отражение партийные установки на «искоренение секса». Контрацепция официально не была запрещена, но ограничивалась и не одобрялась. Самым распространенным средством регулирования рождаемости стало искусственное прерывание беременности хирургическим путем – аборт, которое также социально не одобрялось.

В конце XX в. вместе с ослаблением идеологического контроля, социальными и экономическими реформами, утверждением рыночных отношений в России вновь происходит радикальное переосмысление как нормативного, так и девиантного сексуального поведения.

Изменение норм возникает в результате действий, предпринимаемых различными социальными агентами, прежде всего для адаптации к повседневной жизни. По Мертону, сам процесс адаптации предполагает поведение, которое отклоняется от того, что требуют культурные цели или институциональные нормы. При этом Мертон выделяет *нонконформистское* поведение (принципиальное отклонение) и *аберрантное* поведение (целесообразное отклонение). Аберрантное поведение негативно, ибо для аберрантов главное – избежать наказания за нарушение норм, не предлагая им замены. Их отклонения от норм, как правило, остаются в частной сфере и не имеют социальных последствий. Нонконформистское же поведение конструктивно, так как нонконформисты предлагают новые нормы, которые, с их точки зрения, более соответствуют современным реалиям.

Всеобщее отклонение от официально поддерживаемых норм в сочетании с распространением новых норм приводит к тому, что отклонения приобретают типичный характер. Общество сначала молчаливо соглашается с отклонениями, а затем даже одобряет их. Известный социолог П. Штомпка выделяет три варианта институционализированного отклонения от традиционной нормативности. Первый – *нормативная эрозия*. Он характеризуется медленной либерализацией сексуальных нравов при постепенном ослаблении легальных стандартов относительно порнографии (стирание различий между «мягкой» и «крутой» порнографией, все более терпимое отношение к нудизму и т. д.). Вторым вариантом – *сопротивление нормам*: новые нормы вводятся указом «сверху» и отличаются от традиционных образцов поведения (отмена уголовного наказания за проституцию, изменение правил регистрации брака и развода). Третий вариант – *замещение норм*: широко распространившиеся отклонения легитимизируются, но старые нормы также остаются в силе.

В России в конце XX в. имели место все три варианта. В итоге ситуация с сексуальным поведением радикально изменилась: следование старым нормам квалифицируется как анахронизм; поведение, считавшееся ранее девиантным, ныне стало нормативным. Очевидно, процесс этот протекает постоянно, и замещение одних норм другими будет повторяться вновь и вновь.

Отсюда сексуальное воспитание – весьма сложный процесс, не имеющий жестких стандартов у разных поколений. Автор монографии придерживается следующей концепции: *сексуальное (половое) воспитание* в широком смысле совпадает с процессом сексуальной социализации, а в узком смысле понимается как подготовка к сексуальной жизни в процессе сексуального просвещения. *Сексуальное просвещение* – усвоение особенностей мужской и женской ролей в личной и общественной жизни. Эти особенности составляют сексуальную специфику личности. Знания о своей и чужой сексуальности приобретаются прежде всего в семье.

Цели сексуального воспитания:

- 1) формирование стереотипа нормального (принятого в данном этносе) репродуктивного поведения;
- 2) освоение современных технологий контрацепции и безопасного секса.

Вопросы сексуального воспитания требуют грамотности особого рода (медицинской и психологической) и профессионального педагогического такта.

Гендерное (полоролевое) воспитание имеет целью выработку оптимальных (поливариантных) стереотипов отношений мужчин и женщин, т. е. их социальных и половых ролей.

До середины XIX в. в культуре и массовом сознании преобладал патриархальный (или *маскулинный*) стереотип отношений между полами, согласно которому активность проявлял только мужчина, а женщина рассматривалась как пассивное, зависимое, низшее существо. Этот стереотип разделялся всеми как единственно правильный. На то были причины. Можно найти доказательство этому положению у П. П. Бажова:

«В Полевском того времени, и верно, полудикую, тяжелую, но относительно сытую жизнь вели лишь семьи, которые из поколения в поколение занимались углежжением. Обычно это были многолюдные и многолошадные семьи, которые большую часть

времени жили в лесу. Летом “до белых комаров” заготавливали сено, и в остальное время года для всех было много работы по заготовке плахи, по укладке и засыпке куч. В работах принимали участие и женщины, и подростки. Слова: “куренная наша работа”, “из жигалей мы” – означали не только профессию отца, но указывали и на личное участие в этой “наследственной” работе. Впрочем, далеко не все подростки хвалились этой работой, чаще жаловались:

– Кожа к костям присохнет, как из куреня воротишься. Заморил нас всех, дедушко. Ему бы только работай, а похлебать одной поземины, да и то не досыта. А ему одно далось: “Робь, не ленись! Урежу вот бадогом-то! Не погляжу на отца с матерью!”

Положение подростков и особенно молодых женщин, которых “таскали в лес с пеленишными ребятами”, было, действительно, крайне тяжелое, и только суровая власть старшего в семье могла удержать от распада эти семейные коллективы углежогов.

Жили углежоги своей особой, замкнутой жизнью, “знались и роднились” преимущественно с такими же углежогами. Да надо сказать, что и девушки “со стороны” редко по доброй воле выходили замуж в семьи таких углежогов, – на каторжную куренную работу.

Безвыездно жили в доме лишь старуха – мать хозяина – да его жена. Они “управлялись по хозяйству”, водились с малышами, которых еще нельзя было брать в курень, и пекли хлеб для работавших в курене. Раз или два в неделю, в зависимости от погодных условий, за хлебом приезжали. Тогда же увозили какой-нибудь приварок: сушеную рыбу, крупу.

Когда вся семья собиралась домой, ютились в “жилой избе”, которая тогда становилась не лучше куренной землянки.

Непривычным казалось наблюдать в этом доме необыкновенную строгость. Не только малыши и женщины были запуганы, но и взрослые женатые сыновья со страхом поглядывали на отца, спрашиваясь у него даже в бытовых мелочах.

Старик был именно тот хозяин, “который заморил всех на работе”, чтоб в результате иметь необитаемую “горницу с имуществом” да полный двор скота»¹.

На рубеже XIX–XX вв. возникает в явной форме новый стереотип отношений – *фемининный*. Утверждается социальное равенство

¹ Бажов П. П. Малахитовая шкатулка. М., 1980. С. 573–574.

полов. В идеале фемининный стереотип приводит к формированию гармоничных партнерских отношений. Его основные принципы – толерантность и «двухсубъектность» в отношениях.

«...Женские половые роли сегодня – это: профессор, топ-менеджер, политик, модельер... <...> Упомянутая тенденция имеет характер возрастания в геометрической прогрессии. Женщина вытесняет мужчину из сколько-нибудь сложных видов деятельности»¹.

Современную российскую женщину исторически сформировавшийся низкий социальный статус супруги, а также отсутствие действующих брачных контрактов, которые гарантировали бы после развода достойное существование, минимальные социальные пособия и пр. заставляют быть достаточно агрессивной, самодостаточной и самостоятельно добиваться высокого социального и финансового положения.

Этот процесс неподвластен любым идеологическим кампаниям, «спускаемым» сверху и призывающим женщин и мужчин вернуться к своему традиционному предназначению и занятию – строительству семейного очага и продолжению рода.

В формировании гендерных стереотипов важную роль играют коммуникационные процессы. Они искусственным (через СМИ, пропаганду, на уровне сознания и бессознательных процессов) и естественным путем (через аккумулированный индивидуальный и групповой опыт, выраженный в виде научного знания и бытовых представлений) создают соответствующую атмосферу. Она окружает ребенка с самого рождения, и ее стандарты воспринимаются им как единственно правильные.

Условием успешности гендерного воспитания является рассмотренный выше принцип толерантности как права каждого «быть другим».

Социальное воспитание

Социальное воспитание является составной частью относительно контролируемой социализации. *Социализация* – процесс становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе. *Социальное воспитание* – это возвращение человека в социальных институ-

¹ Соколенко В. М. Между полом и гендером // Человек. 2001. № 3. С. 179.

тах, социальных организациях. *Социальные институты* (от лат. *institutum* – установление) – структурные компоненты социальной системы, отличающиеся устойчивой внутренней структурой, интегрированностью элементов, многообразием и динамичностью функций.

Принято выделять пять групп общих признаков, характерных для всех социальных институтов: 1) стереотипы поведения (для института семьи – привязанность, уважение, ответственность; для института образования – тяга к знанию); 2) культурные символы (для семьи – обручальные кольца, брачный ритуал; для государства – герб, флаг, гимн; для бизнеса – фабричная марка, патентный знак; для религии – крест, иконы, полумесяц); 3) утилитарные культурные черты (для семьи – дом, квартира, мебель; для бизнеса – магазин, фабрика, оборудование; для образования – классы, библиотека); 4) устные и письменные кодексы поведения (для государства – конституция, законы; для бизнеса – контракты, лицензии); 5) идеология (для семьи – любовь, совместимость, уважение другого Я; для бизнеса – монополии, свобода торговли, право на труд; для религии – православие, католицизм, протестантизм, буддизм, ислам).

Главная функция социальных институтов – обеспечить относительную устойчивость социальных связей и отношений в обществе.

Социальные институты тесно связаны с социальными организациями. Более того, сами социальные институты в процессе своей деятельности выступают как социальные организации, структурно оформленные и институционализированные, имеющие свои функции и цели, нормы и правила. Организации, как правило, – это практическое и деятельное воплощение институтов, причем самих организаций значительно больше, чем институтов. На базе одного института для практической реализации его функций, достижения целей и выполнения задач могут формироваться несколько специализированных социальных организаций. Например, на базе института религии существуют различные церкви и церковно-культурные организации, конфессии (православие, католицизм, буддизм, ламаизм, ислам). Социологи выделяют пять характерных черт социальной организации, среди которых: 1) достижение определенных целей; 2) разделение людей по ролям и статусам; 3) социализация по функциональному признаку; 4) наличие институциональных норм и требований; 5) совпадение организации с целостной социальной системой.

Итак, *социальная организация* – это объединение людей, которое создается ради реализации определенной цели. Социальной организации присущи социальная структура, иерархия позиций, нормативная регуляция поведения, строгое разделение функциональных обязанностей и координация деятельности, собственная система социального контроля. Главная отличительная черта любой организации – рационально скоординированная и упорядоченная деятельность ее членов.

Социальные организации возникают только тогда, когда достижение каких-либо общих целей признается возможным через достижение индивидуальных целей или, наоборот, когда достижение индивидуальных целей оказывается возможным только через объединение усилий вокруг общих целей. Ключевой фигурой здесь является человек, его цели и устремления. По образному выражению американского социолога У. Уайта, современный человек – это «человек организации», и как личность, член общества он реализует себя в рамках деятельности той или иной организации. Организация требует от человека ориентации на рациональный стиль поведения, компетентности, знаний и умений.

Первым и важнейшим условием успешного функционирования социальной организации является возможность «вертикальной мобильности» ее членов, продвижения по иерархической лестнице служебных должностей.

Прежде всего, мы интересуемся большими и малыми формальными организациями, которые регулируют и направляют жизнь человека. Это школа и различные учебные заведения, промышленные предприятия и органы государственного управления, воинские части, органы правопорядка, учреждения культуры, магазины, спортивные клубы, политические партии и добровольные общественно-политические, религиозные, гуманистические объединения, клубы и т. д.

В обществе существуют и неформальные организации социально-психологического характера, неизбежно возникающие в результате продолжительного общения индивидов и на базе избирательных отношений. Это группы более интимного характера, где господствуют определенные нравственные принципы и моральные нормы без формализованных стандартов и безличных образцов поведения¹.

¹ Кравченко С. А. Указ. соч. С. 358–361.

Основной способ социального воспитания – планомерное создание оптимальных условий воспитания с помощью взаимодействия конкретных людей, коллективов, социальных организаций и органов управления.

Целями социального воспитания являются:

- относительно целенаправленное позитивное развитие человека;
- духовно-ценностная ориентация;
- выбор стратегии и тактики адаптации и обособления в социуме.

Для достижения данных целей, во-первых, организуется социальный опыт воспитуемых, во-вторых, осуществляется их образование, в-третьих, им оказывается индивидуальная помощь. Все три составляющие имеют яркую этническую и социально-культурную окраску.

Социальный опыт – это система знаний, стереотипов мышления и поведения (способов коммуникации), эмоциональной памяти, способов самопознания, самоопределения, самореализации.

Образование предполагает формальное и дополнительное обучение, а также просвещение (неформальное образование) и самообразование.

Индивидуальная помощь рассматривается нами как особая технология помощи человеку в самообразовании, коррекции самооценки, самоопределении, самореализации в процессе адаптации и обособления в социуме.

Неформальность социального воспитания – основное условие его успеха, и наоборот.

Дина Рубина в одном из своих романов очень ярко пишет о молодежном клубе в одном из израильских культурных центров (Матнасе), работающих с эмигрантами из России. (Сначала – маленькая справка: Люсио – координатор деятельности молодежного клуба.)

«Часов в пять вечера обычно раздавался грохот, топот и гогот, визг, вой и сотрясение стен. Процессии “мотэков” всегда возглавлял Люсио, как и все их оглушительные забавы. Надо отдать ему должное – Люсио был прирожденным вожаком, любимым атаманом жалких, наглых, жестоких и несчастных существ, какими бывают, как правило, подростки от двенадцати до восемнадцати лет. Что-то он различал в их душах, помогая не только укрыться от этого безжалостного мира, но и совершать из своего укрытия внезапные набеги, подчас опустошительные. <...>

Они его обожали. На стадионе за Матнасом целыми вечерами они гоняли восхитительно кошмарных бумажных змеев...

Кроме того, у школьников средних классов Люсио вел кукольный кружок, для спектаклей которого сам делал перчаточных кукол, изготавливал маски из поролона, обеспечивая бесконечными и разнообразными безумствами свою оголтелую братию...»¹.

Пенитенциарное воспитание

Пенитенциарное воспитание – разновидность социального воспитания, поскольку осуществляется в рамках специально созданного социального института.

Пенитенциарная педагогика изучает деятельность по исправлению лиц, совершивших преступления и осужденных к различным видам наказаний. Первый учебник, посвященный вопросам пенитенциарной педагогики, был издан в 1993 г.

Одной из важнейших категорий пенитенциарной педагогики является исправление осужденных. *Исправление* – сложный и противоречивый процесс изменения сложившихся стереотипов сознания и поведения осужденных, представляющий собой целенаправленное, а иногда жесткое управление их жизнедеятельностью. Исправление – это одновременно цель, результат и процесс самовоспитания.

К специфическим *принципам пенитенциарного воспитания* относятся: гуманное отношение к осужденным в сочетании с высоким уровнем требовательности, исправление личности в процессе общественно полезной деятельности, участие общественности в перевоспитании.

Этапы исправления: первоначальный, адаптационный, основной, заключительный, подготавливающий к освобождению.

В пенитенциарной педагогике особенно внимательно изучаются следующие проблемы: 1) взаимосвязь элементов системы исправления и влияние среды мест лишения свободы на изменение и исправление личности; 2) особенности этапов исправления; 3) деятельность неформальных групп и коллективов заключенных, органов их самоуправления и пр.

Кроме того, разрабатывается специальная система социально-педагогических воздействий на осужденных, происходит ее гуманизация; производится подготовка педагогических кадров для исправи-

¹ Рубина Д. Последний кабан из лесов Понтеведра. Екатеринбург, 2002. С. 60–61.

тельных учреждений; идет привлечение общественных, благотворительных, религиозных организаций к решению проблем пенитенциарной педагогики.

Пенитенциарное воспитание – один из самых сложных, противоречивых и малоэффективных видов воспитания.

Дина Рубина в рассказе «Концерт по путевке “Общества книголюбов”» затрагивает проблемы этого вида воспитания.

«...Я отметила, что их актовый зал похож на вагон-теплушку времен войны: длинный, дощатый, битком набитый серо-черными ватниками. Лица же над ватниками... Лиц не было. Я их не видела. Страх и отвращение слепили глаза. Были серые, тусклые, бритоголовые рожи. Без возраста. <...>

...Решительно плюхнувшись на колченогий стул, я ударила кулаками по басовому и верхнему регистрам, и ватники вдруг заткнулись.

– Я спою! – выкрикнула я в отчаянии. – Я спою вам «Первача я взял, ноль восемь, взял халвы»... Если... если будет ша!

Взяла три дребезжащих аккорда и запела им Галича... У меня тряслись руки и перехватывало горло, но я допела песню до конца и не прерываясь перешла на «Облака».

*Облака плывут, облака,
В милый край плывут, в Колыму,
И не нужен им адвокат,
И амнистия ни к чему... –*

пела я в гробовой тишине, и постепенно дрожь в руках унималась, и мой небольшой голос звучал свободней...

*Я подковой вмерз в санный след.
В лед, что я кайлом ковырял,
Ведь недаром я двадцать лет
Протрубил по тем лагерям...*

На пятой песне один из ватников на цыпочках принес стакан с водой и бесшумно поставил передо мной на крышку инструмента... Я пела и пела, не останавливаясь, не объявляя названия песен, я длилась, как долгоиграющая пластинка, вернее, как одна непрерывная кассета, потому что пластинок Александра Галича тогда у нас не существовало.

Когда в горле совершенно пересохло, я потянулась за стаканом воды и бросила взгляд на ватники в зале. И вдруг увидела лица. И увидела глаза. Множество человеческих глаз. Напряжен-

ных, угрюмых. Страдающих. Страстных. Это были мои сверстники, больше – мое поколение, малая его часть, отсеченная законом от общества. И новый, неожиданный, электрической силы стыд пронзил меня: это были люди с Судьбой. Пусть покалеченной, распроклятой и преступной, но Судьбой. Я же обладала новыми джинсами и тремя рассказами в столичных журналах. Глотнув холодной воды, я поставила стакан на крышку инструмента и сказала:

– А сейчас буду петь вам Высоцкого.

Они не шелохнулись. Я запела «Охоту на волков», потом «Протопи ты мне баньку», потом «Дом на семи ветрах»... Сколько я пела – час? Три? Не помню... Вспоминаю только звенящую легкость в области души, словно я отдала им все, чем в ту пору она была полна.

И когда поняла, что больше ничего не сыграю, я поклонилась и сказала им:

– Все. Теперь – все.

Они хлопали мне стоя. Долго... Потом шли за мной по двору колонии и все хлопали вслед. <...>

Не думаю, чтобы мой неожиданный концерт произвел переворот в душах этих отверженных обществом ребят. Я вообще далека от мысли, что искусство способно вдруг раз и навсегда перевернуть человеческую душу. Скорее, оно каплей точит многовековой камень зла, который тащит на своем горбу человечество. И если хоть кто-то из тех бритоголовых моих сверстников сумел, отбив срок, каким-то могучим усилием характера противостоять инерции своей судьбы и выбраться на орбиту человеческой жизни, я лщу себя мыслью, что, может быть, та давняя капля, тот мой наивный концерт тихой тенью сопутствовал благородным усилиям этой неприкаянной души...»¹.

Нравственное воспитание

Нравственное воспитание не относится собственно к формам воспитания, так как не осуществляется строго в рамках какого-либо социального института, но, на наш взгляд, необходимо обсудить этот вид воспитания в силу его непреходящего значения и сложности одновременно.

Нравственное воспитание – процесс сложный. С одной стороны, выделяется собственно *нравственное воспитание* – одна из форм на-

¹ Рубина Д. Когда выпадет снег: Рассказы. Повести. Екатеринбург, 2002. С. 190–198.

следования или воспроизводства нравственности в обществе. С другой стороны, термин «нравственное воспитание» принято использовать и в узком значении – как обучение нормам общественного приличия и нормам этикета. В этом случае речь идет о принятых в данной культуре формах (ритуалах, шаблонах, стереотипах) поведения индивида в различных ситуациях.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой (М., 1996) нравственность определяется как внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами.

Внимание к нормам нравственности, их функциям в социальных системах проявляли такие блестящие профессиональные педагоги, как С. Л. Соловейчик и др. Не менее интересна была эта проблема и ученым, подвизавшимся в иных областях. Упомянем несколько известных имен: В. М. Бехтерев (невропатолог, психиатр, специалист в области морфологии, гистологии, анатомии и физиологии мозга, психолог и педагог); Л. Н. Гумилев (историк, географ, автор теории этногенеза); Э. Дюркгейм (американский социолог, автор структурного функционализма как социологической парадигмы); Т. Парнсонс (американский социолог, создатель школы структурного функционализма).

С. Л. Соловейчик дает конструктивное и одновременно образное определение процесса воспитания. «Воспитывать – значит учить жить, а жить – значит какими-то средствами добиваться каких-то целей. Все моральные заповеди, все законы, все правила культурного человека сводятся, по сути, к одному: добивайся своих целей только за свой счет – за счет своего труда, своего опыта, своих знаний, своих страданий, своих сил, своего времени, своего имущества, своих способностей, своего мастерства, своего здоровья, а может быть, и своей жизни»¹. Отсюда все относящееся к средствам достижения целей называется нравственностью. Правила нравственности, принятые в обществе, – это мораль. «Нравственность (определяемая вопросом “за чей счет?”) указывает нижнюю границу возможных для человека действий и поступков; через требования нравственности переступить невозможно»². Воспитание – это обучение выбору нравственных средств достижения целей.

¹ Соловейчик С. Л. Указ. соч. С. 88.

² Там же. С. 92.

По мнению В. М. Бехтерева, под нравственным воспитанием «...следует понимать развитие чувства социальной любви и сострадания, и развитие чувства правды и уважения ко всему общественно ценному, хорошему, в развитии этих именно сторон личности, как всем, должно быть, ясно, и заключается основа взаимоотношений между людьми»¹.

Можно толковать нравственное воспитание как процесс формирования стереотипа поведения, согласно идеям Л. Н. Гумилева. Под стереотипом поведения понимается: 1) оригинальный способ адаптации, связанный с вмещающим этнос ландшафтом; 2) изменяющийся с течением времени комплекс стандартов поведения членов этнической системы, передаваемый путем сигнальной наследственности. Стереотип поведения – это строго определенные нормы взаимоотношений между этническим коллективом и индивидом; индивидов между собой; субэтносов между собой; этноса и субэтноса между собой. Данные нормы эволюционируют вместе с этносом и поэтому весьма варьируют во времени и пространстве. Они негласно существуют во всех областях жизни и быта этноса как единственно возможный способ общежития. Функции стереотипа поведения невозможно переоценить: он обеспечивает выживание этноса, и поэтому его формирование – это нравственное воспитание.

Социальные факты, которые могут быть духовными – «коллективными представлениями», – один из объектов особого внимания Эмиля Дюркгейма в структурно-функционалистском направлении его социологической теории. Совокупность социальных фактов составляет социальную систему, ее институты, нормы, ценности. Последние Э. Дюркгейм называет «коллективным сознанием» или моральными ценностями. Они не просто существуют в каждом обществе, они доминируют в нем, иными словами, «коллективное сознание» господствует над индивидуальным. Следствием этого является установление и закрепление определенных образцов поведения, типичных способов действия, общепризнанных правил, которые детерминируют чувства, мышление и поведение отдельных индивидов. Моральные ценности обеспечивают тем самым стабильность социальной жизни. Социальный факт, таким образом, выполняет функцию полезности по отношению к обществу в целом.

¹ Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека. М., 1997. С. 307.

Толкотт Парсонс (школа структурного функционализма) пришел к выводу, что социальные действия людей, во-первых, нормативно регулируются и, во-вторых, происходят в рамках системы ценностей. Общество – социальная система – в своей основе представляет собой нормативную ценность, образованную интеракциями человеческих индивидов. Ядром ее является организующий коллективную жизнь структурированный нормативный порядок. Последний содержит соотносимые с культурой ценности, дифференцированные и упорядоченные нормы и правила и поэтому является значимым и легитимным. Ценности, нормы и правила выполняют четыре функции: обеспечивают адаптацию, целедостижение, интеграцию и удержание, т. е. сохранение образца. Первые три функции (адаптация, целедостижение и интеграция), выступающие рычагами социальной регуляции, воплощением коллективного сознания, преимущественно выполняются за счет норм и правил. Социальные нормы эффективны, когда они опираются не на внешнее принуждение, а на нравственный авторитет общества и нравственное совершенство людей. Ценности же первичны для сохранения и поддержания образца функционирующей системы, что предполагает их передачу из поколения в поколение через воспитание.

В этом небольшом обзоре часто встречаются одни и те же или схожие по значению понятия: внутренние, духовные качества; правила поведения, определяемые этими качествами; моральные ценности; определенные образцы поведения; типичные способы действия; дифференцированные и упорядоченные нормы и правила; нравственный авторитет. Авторы исследовали интересующие их проблемы независимо друг от друга в разное время, в разных странах, но пришли к единообразию понятийного аппарата. Отсюда, во-первых, возникает необходимость в сведении всех этих понятий к некоему универсальному. В качестве такого можно выбрать знаменитый «стереотип поведения» Л. Н. Гумилева, так как он включает в себя все ранее названные понятия. Во-вторых, можно сделать выводы: 1) об универсальности содержания нравственного воспитания, смысл которого – в конструктивном контакте людей с природой и друг с другом; 2) о его непреходящем регуляторном значении, так как под результатом нравственного воспитания понимаются сформированные адаптивно важные навыки поведения (альтруизм и освоение оптимальных, а следовательно, разнообразных технологий природопользования).

Естественно поэтому столь обостренное внимание к содержанию нравственного воспитания. Традиционно в педагогической литературе в концептуальный аппарат нравственного воспитания включают следующие понятия: нравственность; мораль; нравы; нормы (социальные нормы, социальные моральные нормы); «золотое правило нравственности»; нормы морали; основные категории морали (добро, долг, совесть, добродетель); толерантность; воспитанность, или культурность; культура поведения; морализаторство; моральный террор. Договоримся о значении этих терминов (табл. 5).

Таблица 5

Понятийный аппарат нравственного воспитания

Термин	Значение термина
1	2
Нравственность	Термин употребляется, как правило, в качестве синонима термина «мораль», реже – «этика». Нравственность, по Гегелю, – сфера практической свободы, субстанциональной конкретности воли, возвышающейся над субъективным мнением и желанием. Русское слово «нравственность» этимологически восходит к слову «нрав» (характер). В современной отечественной традиции под нравственностью понимаются: 1) нравы как практикуемые формы поведения; 2) мораль, закреплённая традицией; 3) мораль на уровне ее общественных проявлений
Мораль (от лат. <i>moralis</i> – касающийся нравов)	Термин имеет следующие значения: 1. Социальный институт, система норм, санкций, оценок, предписаний, образцов поведения, выполняющих функции социального контроля и регулирования социальных отношений в той или иной социальной группе, обществе. 2. Совокупность потребностей, установок индивида поступать в соответствии с принятыми в данном обществе представлениями о добре и зле. 3. Общая ценностная основа культуры, направляющая человеческую активность на утверждение самооценности личности, равенства людей в их стремлении к достойной и счастливой жизни. Мораль представляет собой единство двух характеристик: 1) она выражает потребность и способность людей

1	2
	объединяться и жить мирной совместной жизнью по законам, обязательным для всех; 2) она основывается на автономии человеческого духа (свободный выбор личности, ее самоутверждение)
Нравы	Устоявшиеся в данном сообществе нормы поведения
Норма	<p>Норма (от лат. <i>norma</i> – правило, образец) – мера, образец, средняя величина чего-либо; узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-нибудь; правило поведения в определенной ситуации; форма регуляции поведения в биологических, технических, социальных системах</p> <p>Нормы социальные – образцы, стандарты деятельности, правила поведения, выполнение которых ожидается от члена какой-либо группы или общества и поддерживается с помощью санкции; обеспечивают упорядоченность, регулярность социального взаимодействия</p> <p>Нормы социальные моральные – нравственные императивы, требования определенного поведения, основанные на принятых в обществе представлениях о добре и зле, о должном либо непозволительном</p>
«Золотое правило» нравственности	Сущность морали воплощена в одной из самых древних моральных заповедей, названной «золотым правилом» нравственности: поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе
Нормы морали	Зафиксированы в заповедях, принципах общегуманистического характера, основой которых является Декалог (Десять заповедей). К ним, в частности, относятся такие: «почитай отца и мать твою», «не убей», «не прелюбодействуй», «не укради», «не лжесвидетельствуй», «не завидуй»
Основные категории морали Добро	Выражает нацеленность морали на идеал человечности. Имеет два значения: 1) представление, выражающее положительное значение чего-либо в его отношении к некоторому стандарту; 2) сам этот стандарт. В морали и этике добро осознается как особого рода ценность, не касающаяся природных и стихийных событий и явлений, как характеристика действий, совершенных свободно,

Продолжение табл. 5

1	2
<p>Долг</p> <p>Совесть</p> <p>Добродетель</p>	<p>ради них самих, а также сознательно соотнесенных с высшими ценностями – идеалами</p> <p>Выражает императивный характер морали</p> <p>Выражает интимно-личностную природу морали</p> <p>Деятельное добро. Это фундаментальное моральное понятие, характеризующее готовность и способность личности сознательно и твердо следовать добру; цельная совокупность душевных и интеллектуальных качеств, воплощающих человеческий идеал в его моральном совершенстве. От Сократа и Платона идет традиция выделения четырех основных добродетелей: мудрости (глубокий ум, опирающийся на жизненный опыт), справедливости (беспристрастность), мужества (храбрость, присутствие духа во время опасности), умеренности</p>
Толерантность	Сформированная в Новое время добродетель терпимости (толерантности), задающая нравственную меру отношений к людям других верований и убеждений
Воспитанность, или культурность	Соблюдение норм этикета. Это еще не нравственность, но необходимая ее составляющая
Культура поведения	Совокупность сформированных социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, на эстетической культуре. Культура поведения выражает нравственный стандарт общества и усвоение положений, регламентирующих деятельность людей (культура общения, внешнего облика, речи, полемики, бытовая, этническая культура и пр.)
Моральный террор	Стремление навязать формы поведения. При этом нравственные предписания выступают как средства подавления и унижения личности. Моральный террор противоположен нравственному воспитанию
Морализаторство	Понятие, применяющееся для обозначения такой позиции при вынесении моральной оценки или нравственного поучения, которые вызывают сомнение в их этической оправданности. О морализаторстве речь идет тогда, когда моральная оценка рассматривается не как простое расхождение в ценностных определениях, а как признание систематического искажения моральным проповедником нравственных принципов. Недоверие к морали-

1	2
	<p>заторству связано прежде всего с ущемлением нравственной автономии индивида, а также с безапелляционностью суждений морального проповедника и подозрением его в ханжестве и, следовательно, в корысти. Психологической основой морализаторства являются осознанные и бессознательные прагматические интересы, поиск привилегированной позиции, которая позволяет пренебречь критическим отношением к собственным представлениям о должном и к своему праву на нравственное поучение. Морализаторство встречается в быту довольно часто и принимается обывателями за собственно нравственное воспитание, хотя в принципе является его противоположностью</p>

Самый значимый и значительный памятник этнического самосознания, в котором представлен понятийный аппарат нравственного воспитания, – Домострой.

Публицист-народник Н. В. Шелгунов считал, что дьяк Сильвестр Медведев, «собравший Домострой», был для нас, русских, тем же Конфуцием, который «...не сочинил ничего своего, а только собрал плоды народной мудрости и практических правил и подвел им итог...»¹.

«Прошлое всегда продолжает жить и действовать», – замечает Н. А. Бердяев, поскольку «история дана нам не извне, а изнутри» – она в нас самих. Важно, что анализ текста Домостроя обнаруживает особенности, свойственные русскому стереотипу поведения. К ним мы отнесем, во-первых, понимание свободы. Свобода – это не своеволие индивидуума: «Свобода личности есть долг, исполнение призвания», а долг служения определяется установками совести и чести («работе совести соответствуют обязанности, работе чести – права»). «Самая большая религиозная и нравственная истина, до которой должен дорасти человек, это – что *нельзя спасаться индивидуально*»² (курсив наш. – М. П.). Во-вторых, идеология Домостроя – *жизнь в коллективе*. Поэтому автора (точнее авторов, так как текст Домостроя собирался пять столетий – с X по XV в.) не интересуют личные

¹ Шелгунов Н. В. Очерки русской жизни. СПб., 1895. С. 497–498.

² Бердяев Н. Смысл истории: опыт философии человеческой судьбы. Париж, 1969. С. 34.

переживания, страсти, пороки, скорби, состояние здоровья, а только то, что явным образом направлено на служение другим членам общества, начиная с семьи. Отсюда такая строгая регламентация всех действий и обязательная зависимость одного события от другого – опять стереотипы поведения. К ним относятся личные отношения человека с близкими; иерархия в отношениях между людьми; *житие* по христианскому обычаю: «со всею любовью и чистою совестью», т. е. с сознанием, с осознанием.

А основой жития является *живот* – именно это и есть *жизнь* во всей полноте ее проявлений. Для сохранения живота своего в условиях сурового климата необходимо точное соблюдение определенных циклов в организации жизненных процессов, которые столь детально описывает Домострой. Интересным моментом является одухотворение экономики этикой, и «благословенная денежка» по милости Божьей становится символом праведной жизни.

Из всех свойств человека самым ценным признается ум («разум», «смысл») – он лучше видит, чем зрение, лучше слышит, чем слух. Ум следует развивать «наказанием» (учением), а словом надо пользоваться с осторожностью, помня его силу, которая может быть и полезна, и вредна человеку. Все «страсти», нарушающие нормы человеческого поведения, глубоко анализируются с точки зрения их вредного воздействия и на самого человека, и на его ближних¹.

Подытожим наши рассуждения в табл. 6.

Таблица 6

Категории нравственности в тексте Домостроя

Добро	Долг	Совесть
Человек «самовластен» – своей волей совершает поступки, ведущие к добру или злу, к правде или неправде	«Деяния» определяют положительную или отрицательную оценку личности. Труд – основа жизни («праздный да не ест»), отсюда резкое осуждение лени, праздности, пьянства – всего, что отвлекает от труда	Человек обязан уметь владеть собой, быть искренним, нелицеприятным в отношениях с окружающими, помогать каждому, кто нуждается в помощи, не рассуждая о том, «достоин» ли он ее

¹ Адрианова-Перетц В. П. Человек в учительной литературе Древней Руси // Тр. ОДРЛ. 1972. Т. 27. С. 45.

Итак, Домострой – памятник нравоучительной литературы и одновременно этическая система, в которой подробно рассматриваются ее составляющие: мораль («Как детям любить и беречь отца и мать, и повиноваться им, и утешать их во всем»); нравственность («О неправедном житье», «О праведном житье»); нравы («Как человеку жить по средствам своим») и т. п. Каждое положение аргументируется ссылками на тексты Священного Писания, афоризмами. Рассмотрим некоторые из них.

«25. Наказ мужу и жене, и детям, и слугам о том, как следует им жить»

Следует тебе самому, господину, жену и детей, и домочадцев учить не красть, не блудить, не лгать, не клеветать, не завидовать, не обижать, не наушничать, на чужое не посягать, не осуждать, не бражничать, не высмеивать, не помнить зла, ни на кого не гневаться, к старшим быть послушным и покорным, к средним – дружелюбным, к младшим и убогим – приветливым и милостивым. Всякое дело править без волокиты и особенно в оплате не обижать работника, всякую же обиду с благодарностью претерпеть Бога ради: и поношение и укоризну. Если поделом поносят и укоряют – соглашаться и новых безрассудств избегать, а в ответ не мстить. Если же ни в чем не повинен ты, уже за это от Бога получишь награду»¹.

«22. Как детям почитать и беречь отца и мать и повиноваться им и утешать их во всем»

Чада, вслушайтесь в заповеди господни: любите отца своего и мать свою и слушайтесь их, и повинуйтесь им божески во всем, и старость их чтите, и немощь их и страдание всякое от всей души на себя возложите, и благо вам будет, и долголетними пребудете на земле. За то простятся грехи ваши, и Бог вас помилует, и прославят вас люди, и дом ваш пребудет вовеки, и наследуют сыновья сынам вашим, и достигнете старости маститой, в благоденствии дни свои проводя.

Не забывайте трудов отца-матери, ибо о вас заботились и за вас печалились, упокойте старость их и о них позаботьтесь, как и они о вас некогда. Не говори: “Много сделал добра им и одеждой и пищей и всем, что нужно”, – этим ты еще не избавлен от

¹ Домострой. М., 1990. С. 139.

них, ибо не сможешь и ты их родить и позаботиться так, как они о тебе. Поэтому с трепетом и раболепно служи им, тогда и сами от Бога награду примете и вечную жизнь получите, как исполняющие заповеди Его»¹.

Легенды о Домострое отражают историю создания самого текста (практически пять веков), а мифы о нем – восприятие этого текста разными людьми в разные времена: «...но отнимите у современного человека этот медленно и трудно нажитой скарб обрядов, обычаев, всяких условностей – и он растеряется, утратит все свое житейское умение, не будет знать, как обойтись с ближним, и будет принужден все начинать сызнова»².

Подобные же нормы, инструкции, суждения, рекомендации – стереотипы поведения – зафиксированы не только в Домострое, но и с помощью сигнальной наследственности в устном народном творчестве. В этих специфичных высказываниях – житейская народная правда. В них сходятся, как писал В. И. Даль, народная премудрость с народной глупостью, ум с пошлостью, добро со злом, истина с ложью. При этом одна пословица может противоречить другой. Это нормально: нельзя описать многосторонний предмет в одной строке. Пословицы дают полное понятие о предмете, собрав все, что о нем было высказано по разным случаям. «Если одна пословица говорит, что дело мастера боится, а другая добавляет, что иной мастер дела боится, то, очевидно, обе правы, не равно дело, и не ровен мастер»³.

В своем знаменитом сборнике пословиц и поговорок русского народа великий знаток русского языка и фольклора В. И. Даль подчеркивает, что человек является в них таким, каков он вообще, на всем земном шаре, и каков он, в частности, в нашем народе. Основной тезис этой этической системы России звучит так: что худо, того бегай; что добро, тому следуй; но не прячь, не скрывай ни добра, ни худа, а покажи, что есть⁴. Это и есть моральные нормы, или стереотипы поведения. Категории нравственности, отраженные в пословицах и поговорках, представлены в табл. 7.

¹ Домострой. С. 136.

² *Ключевский В. О.* Очерки и речи. М., 1913. С. 433–434.

³ *Даль В. И.* Пословицы русского народа. М., 2000. С. 6.

⁴ Там же.

Третья этическая система могла возникнуть только в условиях столь литературоцентристской культуры, как российская. Это этическая система, созданная И. А. Крыловым. Рассуждая об этом феномене, известные исследователи русской литературы П. Вайль и А. Генис подчеркивают, что признание, которым облакали Крылова все режимы и все властители, – лишь малая толика долга, в котором пребывает перед Крыловым Россия. Басни И. А. Крылова – основа этнической морали, так как в них описаны стереотипы поведения, на основе которых воспитаны поколения российских людей. Как основа содержания нравственного воспитания крыловские басни конструктивны, поскольку в отличие от пословиц в них мораль однозначна. Она догматична, понятна, лапидарна, удобна, смешна и, что немаловажно, заучивается в детстве, в самый сенситивный период. «Формулы» Ивана Андреевича, морали его басен цитируются человеком, воспитанным в лоне русской литературоцентристской культуры, по шаблону, т. е. быстрее, чем он успевает их осмыслить.

Таблица 7

Категории нравственности, отраженные в пословицах и поговорках

Добро	Долг	Совесьть
Добрый (или нужный) путь Бог правит	Где ни жить, не миновать служить	Чистому все чисто
Доброму делу не кайся (не попрекай)	Хорошо жить на почете в миру, да ответ большой	Была бы честь приложена, а от убытку Бог избавит
Лихо помнится, а добро век не забудется	День государев, а ночь наша	Договор (уговор) лучше (дороже) денег
Доброта без ума пуста	Честь чести и на слово верит	

Особая заслуга И. А. Крылова в том, что он в ловких строчках описал всем известные истины, бесконечно банальные и оттого бесконечно верные.

Над хвастунами хоть смеются,
А часто в дележе им доли достаются.

(«Заяц на ловле»)

Хотя услуга нам при нужде дорога,
Но за нее не всяк умеет взяться:

Не дай Бог с дураком связаться:

Услужливый дурак опаснее врага.

(«Пустынник и медведь»)

П. Вайль и А. Генис с восхищением отмечают, что лучшие басни написаны стройно и просто – настолько, что являют одну из загадок русской литературы: никто до Пушкина так не писал, кроме Крылова¹.

Сложные пертурбации российской истории XIX и XX вв. не мешали созданию и существованию универсальной этической системы И. А. Крылова. Нравоучительные лапидарные концовки басен легко заучивали гимназисты.

Как ни полезна вещь – цены не зная ей,
Невежда про нее свой толк все к худу клонит,
А ежели невежда познатней,
Так он ее еще и гонит.

(«Мартышка и очки»)

Затем заучивали их дети. А позднее и ученики советской школы, сменившей российскую гимназию, так же, как их предшественники, твердили:

Когда у нас беда над головой,
То рады мы тому молиться,
Кто вздумает за нас вступиться;
Но только с плеч беда долой,
То избавителю от нас же часто худо.
Все взапуски его ценят.
И если он у нас не виноват,
Так это чудо!

(«Крестьянин и работник»)

Это удивительное явление русской культуры – один человек (И. А. Крылов) описал этническую этическую систему в литературной форме практически самостоятельно, и она утвердилась в сознании народа как его собственная.

Морали басен – образное описание содержания понятий этической системы: нравов («Добрая лисица»); добродетели как деятельного добра («Кот и повар»); культуры поведения («Крестьянин и змея»). В них проанализированы потребности людей, дана им оценка («Мартышка и очки»). Интересно, что чаще это социальное неодобрение. И так же, как в Домострое и в пословицах, подчеркивается высокий статус ума, его функции и его зависимость от нравственных качеств (табл. 8).

¹ Вайль П., Генис А. Родная речь: уроки изящной словесности. М., 1999.

Основой всех трех этических систем являются эмпирические обобщения, имеющие, согласно суждению В. И. Вернадского, «достоверность, равную наблюденному факту»¹. Также во всех трех случаях в этических системах описано позитивное мироощущение. В результате этносы России – их создатели и носители – вступали и вступают в конструктивный контакт друг с другом и с природой. Условием этого является ввод запретов (табу). Они ограничивают свободу человека нравственными убеждениями, которые еще усиливаются социальным одобрением и законом, и поведение каждого отдельного человека подчиняется соответствующему стереотипу.

Таблица 8

Категории нравственности в баснях И. А. Крылова

Добро	Долг	Совесть
<p>Кто знатен и силен да не умен, Так худо, ежели и с добрым сердцем он («Слон на воеводстве»)</p> <p>В ком сердце так сотворено, Что дружбы и любви не чувствует оно И ненависть одну ко всем питает, Тот всякого своим злодеем почитает («Змея и овца»)</p>	<p>Беда, коль пироги начнет печи сапожник, А сапоги тачать пирожник: И дело не пойдет на лад, Да и примечено стократ, Что кто за ремесло чужое браться любит, Тот завсегда других упрямей и вздорней. Он лучше дело все погубит И рад скорей посмешищем стать света, Чем у честных и знающих людей Спросить иль выслушать разумного совета («Щука и кот»)</p>	<p>Кто добр поистине, не распложая слова, В молчанье тот добро творит; А кто про доброту лишь в уши всем жужжит, Тот часто только добр на счет другого, Затем что в этом нет убытка никакого. На деле же почти такие люди все – Сродни моей Лисе («Добрая лисица»)</p>

Таким образом, нравственное воспитание позволяет сформировать адаптивно важные навыки поведения, которые обеспечили бы выживание этноса в условиях вмещающего ландшафта за счет разработки оптимальных технологий природопользования – взаимоотно-

¹ Вернадский В. И. Избранные сочинения: в 6 т. Т. 5: Биосфера. М.; Л., 1960. С. 19.

шений с окружающей средой, позволяющих виду *Homo sapiens sapiens* существовать практически в любых природных условиях, и альтруизма – социально одобряемого поведенческого стереотипа взаимопомощи.

Анализ содержания трех этнических этических систем позволил также выявить устойчиво повторяющиеся единицы текста – понятия, традиционно относящиеся к нравственному воспитанию: «добро», «долг», «совесть». Образное описание их содержания разъясняет их смысл и значение. Приверженность категориям морали в действиях социально одобряется – так формируется стереотип поведения.

Императивный характер этических систем, представленных в содержании Домостроя и в баснях И. А. Крылова, может вызвать явления морализаторства и даже морального террора. Их необходимо избежать, иначе пострадает результат – стереотип поведения примет формальный характер. В анализируемом материале предлагаются по меньшей мере три способа выработки стереотипа поведения: первый – с помощью прямых рекомендаций (Домострой); второй – с помощью описанных в пословицах вариантов деятельности (приветствуется определенная поведенческая гибкость); третий – от противоположного, как не надо делать (басни И. А. Крылова).

Актуальность проблем нравственного воспитания волновала не только представителей отечественной педагогики и литературы. Не менее интересные исследования проводились в XX в. на Западе, о чем свидетельствует статья Энн Хиггинс «Шесть ступеней Лоуренса Кольберга».

«Исследования в области моральных суждений и морального развития Лоуренс Кольберг начал первым. В американской психологии он был практически единственным в своем роде. Созданный им Центр нравственного воспитания стал “невидимым колледжем”».

В 1958 г. Кольберг закончил свою докторскую диссертацию в университете Чикаго. Он завершил изучение нравственных суждений 98 американских мальчиков в возрасте от 10 до 16 лет. В своей диссертации ученый доказывал, что детское моральное мышление, развиваясь, проходит шесть ступеней (до юности). Первые 3 ступени были у Кольберга те же, что и у Пиаже, а следующие 3 – определялись как ступени более высокого (продвинутого) уровня, ведь самая

верхняя из них увенчивалась “универсальными принципами справедливости”, то есть здесь утверждался антирелятивизм.

Лоуренс Кольберг, применяя метод Пиаже, предлагал детям задачи и затем спрашивал, как они их решили. Какие это были задачи? Моральные проблемы (дилеммы), почерпнутые из философской и художественной литературы. Наибольшую известность получила дилемма Гаинца (по имени десятилетнего мальчика, с которым работал Кольберг). Дилемма такова.

У Гаинца умирает мать. Спасти ее может лекарство, которое создал аптекарь их городка. У Гаинца нет столько денег, сколько просит аптекарь. А аптекарь не хочет отдавать лекарство бесплатно. Должен ли был Гаинц украсть лекарство, если “да”, то почему? Если “нет” – почему? Эти и другие вопросы задавались детям, можно сказать, повсюду. Кольберг ожидал ответа. Ждал, как дети станут оправдывать воровство Гаинца. Станут ли, как истые юристы, утверждать, что закон против воровства или все-таки не будут довольствоваться этим? В ответах должны были быть 5 или 6 логических доводов, которые можно представить как иерархию.

Ученый выдвинул гипотезу, а затем и доказал, что способы, позволяющие детям решать проблему морального конфликта, могут быть заранее предусмотрены, то есть все дети в своих рассуждениях последовательно движутся от более низкого уровня к более высокому, адекватному, и эти способы, ступени, уровни мышления – универсальны. Представители 50 разных культур обнаружили единство логических средств (методов) при решении нравственных проблем, хотя определенные моральные проблемы, конечно, различаются, когда мы идем от культуры к культуре, от одной изучаемой группы к другой.

Будучи в прямой оппозиции бихевиоризму, Кольберг считал, что изучение морали не может проводиться на «ценностно-свободной» основе; он утверждал, что эмпирическое изучение значения морали должно основываться на четких философских, психологических дефинициях и исходных посылах. Философское основание, на котором строилась система идей Кольберга и его теория ступеней морального развития, – это *понимание морали как справедливости*.

Кольберг был убежден, что кантовский принцип категорического императива (“*Относись к каждому человеку не только как к средству, но и как к цели и результату*”) был фундаментальным

нравственным основанием. Для Кольберга взаимное уважение людьми их человеческого достоинства составляло самую суть справедливости. Он писал: “По моему мнению, зрелые принципы не являются ни правилами (средствами), ни ценностями (результатами), представляют же они собой руководство по восприятию и интеграции всех имеющихся отношений к морали элементов в пределах каждой конкретной ситуации. Они сводят все моральные обязательства к интересам и убеждениям конкретных индивидов в конкретных ситуациях; они объясняют нам, как выбрать единственно правильное решение в каждой ситуации, когда речь идет о жизни человека... Когда принципы, включая и внимание к благосостоянию человека, редуцируются до уровня упомянутых выше убеждений, они становятся выражением единственного принципа: справедливости”.

Таким образом, Кольберг стремился найти проявление принципа справедливости в жизненной практике решения детьми моральных дилемм. А это означает, что он воспринимал каждого ребенка как естественного философа, то есть человека, озабоченного проблемами окружающего мира, времени, причинно-следственных связей, смысла реальности, противоборства добра и зла – всех проблем, которые волнуют подлинных философов.

...Результаты долгой, кропотливой эмпирической работы могут быть суммированы в нескольких фразах: развитие морального мышления происходит в процессе взросления ребенка; это развитие непрерывно, последовательно.

Первые 4 ступени “моральных суждений” обнаруживаются во всех изученных культурах, пятая ступень – во всех сложных урбанизированных культурах с развитой системой образования (Америка, Тайвань, Индия, Япония). Шестая ступень – высшая, достичь ее трудно, далеко не каждому хватит духа подняться на эту высоту. Как ее проиллюстрировать? Такими примерами, как Мартин Лютер Кинг, Махатма Ганди, Лев Толстой (Иисус Христос – это абсолютный идеал!), а также совсем небольшим числом наших современников.

...До сего дня не прекращаются дискуссии между сторонниками и критиками кольберговского толкования “самой высокой ступени морали”. Но какое бы толкование каждый из нас ни отстаивал, мы все хотим и требуем, чтобы высочайшая ступень морального суждения имела отношение к поведению человека, к положительным изменениям его характера. Иначе – что считать добром? То есть в главном все мы думаем, как Кольберг. ...Он

успел справиться с первой и наиболее существенной частью своей работы: показал значение морального мышления как особого компонента человеческого познания, в процессе которого образуется и утверждается моральный “позвоночник” личности.

Еще дальше пошел Кольберг в практике. Он успешно вырабатывал такие формы воспитания, которые позволяют каждому школьнику оценивать свои действия с моральной стороны, иметь достаточно адекватное представление о себе как о нравственно воспитанной личности.

...Как ведут себя дети и кем себя считают – вот ключевые для нравственного воспитания вопросы, на которые Кольберг стремился найти убедительные ответы»¹.

В табл. 9 приведены уровни нравственности, выделенные Л. Кольбергом.

Таблица 9

Шесть ступеней Лоуренса Кольберга

Ступень нравственной аргументации	Правильное поведение	Причины, определяющие правильность поступка	Социальная перспектива ступени
1	2	3	4
<i>Уровень I – предсоциальный</i>			
<i>Ступень I</i> Внешняя нравственность	Стремление не нарушать правила, чтобы избежать наказания; повиновение как самоцель; стремление не нанести физического ущерба людям, их имуществу	Стремление избежать наказания; преобладание восходящей силы авторитета	Эгоцентрическая точка зрения. Человек не принимает во внимание интересы, своеобразие других людей. Действия рассматриваются скорее с физической, чем с психологической стороны. Смешивается точка зрения авторитетного лица со своей собственной

¹ Хиггинс Э. Шесть ступеней Лоуренса Кольберга. URL: <http://www.colberg.ru>.

Продолжение табл. 9

1	2	3	4
<p><i>Ступень 2</i> Индивидуализм, прагматическая цель, взаимообмен</p>	<p>Следование правилам лишь в том случае, если это способствует достижению ближайших интересов; действия, направленные на достижение собственных выгод, предоставление права другим поступать соответственно. Правильно то, что честно, как равноценный взаимообмен</p>	<p>Удовлетворение собственных нужд и интересов в мире, где признается наличие у других их собственных интересов</p>	<p>Конкретно-индивидуалистическая перспектива. Осознание того, что у каждого есть собственные интересы и что они могут противоречить друг другу. Таким образом, правильность поступка релятивна (в конкретно-индивидуалистическом смысле)</p>
<p><i>Уровень II – социальный</i></p>			
<p><i>Ступень 3</i> Взаимные межличностные ожидания, отношения; межличностная конформность</p>	<p>Жизнь в соответствии с ожиданиями близких людей, с тем, что обычно ожидается от сына, брата, друга и т. д. Правильное поведение важно, оно означает наличие хороших мотивов, проявление заботы о других, а также отношения доверия, уважения, взаимной благодарности</p>	<p>Потребность быть хорошим человеком в собственных глазах и в глазах других; забота о других; вера в «золотое правило» нравственности; желание сохранить правила и авторитет, которые поддерживают стереотип хорошего поведения</p>	<p>Перспектива индивида в отношениях с другими индивидами. Осознание разделенных чувств, соглашений, ожиданий, которые берут верх над индивидуалистическими интересами. Соотнесение точек зрения с «золотым правилом» нравственности, умение ставить себя на место другого. Обобщенная системная перспектива еще не при-</p>

Продолжение табл. 9

1	2	3	4
			нимается во внимание
<i>Ступень 4</i> Общественная система и сознание	Выполнение фактических обязанностей, на которые было дано согласие. Законы должны соблюдаться, за исключением экстремальных случаев, когда они вступают в противоречие с другими общественными обязанностями. Правильно то, что содействует интересам общества, группы, общественного института	Сохранить действие общественного института в целом, избежать разрушения системы в случае, если бы каждый поступал так, или императив необходимости выполнить определенные обязательства (легко ступить с верой в правила или авторитет, присущие ступени 3)	Человек видит разницу между общественным установлением и межличностным соглашением или мотивом; принимает порядок системы, которая определяет роли и правила; рассматривает индивидуальные отношения с точки зрения их места в системе
<i>Уровень III – постсоциальный</i>			
<i>Ступень 5</i> Общественный договор или польза и индивидуальные права	Осознание того, что люди обладают различными ценностями и взглядами, что большинство ценностей и правил релятивны, зависят от принадлежности к общественной группе. Эти релятивные правила, однако, должны обычно соблюдаться в интересах	Чувство долга перед законом как результат вступления в общественный договор, определяющий подчинение законам на благо всех и с целью защиты прав всех людей. Чувство добровольно взятого на себя обязательства по отношению к семье, друзьям, работе.	Перспектива первичности личности по отношению к обществу. Перспектива рациональной личности, осознающей ценности и права как первичные по отношению к общественным связям и договорам. Человек интегрирует перспективы с помощью фор-

Окончание табл. 9

1	2	3	4
	<p>общества, ведь они – результат общественного договора. Некоторые абсолютные ценности и свобода должны тем не менее соблюдаться в любом обществе и независимо от мнения большинства</p>	<p>Забота о том, чтобы законы и обязанности базировались на рациональном определении всеобщей полезности, наибольшего блага для большинства</p>	<p>мальных механизмов соглашения, договора, объективной беспристрастности, следования законной процедуре; рассматривает нравственную и юридическую точки зрения; признает, что они иногда вступают в конфликт, понимает трудность их интеграции</p>
<p><i>Ступень 6</i> Универсальные моральные принципы</p>	<p>Следование самостоятельно избранным этическим правилам. Конкретные законы или общественные соглашения действительны, поскольку опираются на эти принципы. Если законы нарушают принципы, поступать следует в соответствии с принципами. Универсальные принципы справедливости: равенство прав человека и уважение к достоинству людей как индивидов</p>	<p>Вера рациональной личности в необходимость универсальных нравственных принципов, чувство личной приверженности этим принципам</p>	<p>Перспектива нравственной точки зрения, из которой возникают общественные соглашения. Перспектива рациональной личности, признающей природу морали и тот факт, что люди являются целью, а не средством и что к ним должно быть соответствующее отношение</p>

В заключение обсуждения сложностей нравственного воспитания хотим напомнить, что нравственность – это не состояние, а процесс. И часто, очень часто этот процесс не однозначен.

«Паша был святым, чистым человеком. В четырнадцать лет сел в тюрьму за грабеж и наркотики и просидел 11 лет с перерывами. Наркотики же употреблял семнадцать лет. Кололся, воровал, грабил, находился в розыске, кололся, покрылся язвами, болел туберкулезом, желтухой, сифилисом, воровал, грабил, кололся... словом, пропал окончательно... И вдруг повстречал одного приятеля, который, как говорит Паша, в то время “уверовал” и с наркотиками завязал. И этот вот приятель, вместе со всей своей общиной, стали молиться за Пашино исцеление, пробуждение и осознание.

“И отмолили. И наш Бог Израилев мне помог”, – говорит Паша просто, тоном, каким рассказывают о сантехнике, которого вызвали починить протекающий бачок, и он пришел и починил.

После чего Паша отработал несколько лет в наркодиспансере, ухаживая за наркоманами; некоторых спас, большинство похоронил...

Стали и дальше происходить с ним чудеса. Стали закрывать на него “дела”. Потом встретил девушку, которая рискнула связать с ним судьбу... Родились один за другим сыновья...

“Жена у меня прекраснейшая, – говорит он со слезою в голосе. – И вот шесть лет уже я живу такой моей новой жизнью”»¹.

Экологическое образование

Не менее важными являются проблемы *экологического воспитания*. Собственно, понятие «экологическое воспитание» в мировом образовательном пространстве отсутствует. Вместо него используется понятие «экологическое образование».

Основу концепта «экологическое образование» мы нашли в работах известного российского ученого-эколога Н. Ф. Реймерса.

«...Охрана природы и окружающей человека среды развивается столь быстро, а отчасти и хаотично, что понятийный аппарат в этих областях знания не успевает заполниться терминами, отражающими практические нужды, даже самые элементарные. Это касается и общих понятий, и отражающих их терминов. Когда мы

¹ Рубина Д. Синдикат: роман-комикс. М., 2004. С. 323–324.

говорим “охрана природы”, переводчику на английский язык очень трудно найти эквивалент. “Охрана природы” (Nature conservation) по-английски вовсе не соответствует “охране природы” по-русски, поскольку подразумевает лишь пассивную ее защиту – ландшафтов, видов и т. д. Ближе по смыслу немецкий эквивалент (Naturschutz). Но немецкое “строительство ландшафта” (Landschaftenbauen) – скорее их “охрана и воспроизводство”, а не русскоязычное “природопользование”. Лучше сопряжены “охрана окружающей человека среды” (обязательно: человека! Среда всегда что-то или кого-то окружает и не может быть “окружающей” вообще) и английское “энвайронментология”, но по-русски в термине аж четыре слова, а иноязычный термин русскому человеку нелегко выговорить. Известно, что многословные и трудновоспроизводимые термины, как правило, быстро отмирают.

Термин “охрана природы” также состоит из двух слов. А совокупно “охрана природы и окружающей человека среды” – уже шестисловное выражение. Понятие одно, а его название – языковой монстр. И к тому же путаница в понимании охраны природы и охраны окружающей человека среды царит необычайная, хотя книг и даже учебников и по той и по другой дисциплине выходит немало. Вместе их порой стараются объединить словом “экология”, что, конечно же, неверно, поскольку экология – фундаментальная наука об организмах и их среде – значительно шире учения лишь об охране этой среды, даже если в понятие среды включать всю природу Земли и ближайшего космоса.

Эффекта вавилонской башни пока не возникает потому, что толкование слов иллюстрируется определениями и примерами. Постепенно становится ясно, что охрана природы – это действительно ее сбережение: биосферы, экосистем, природных ресурсов и т. д. А охрана окружающей человека среды – это сохранение той части природы, которая необходима для удовлетворения его самых насущных потребностей. И не только природы, но и среды города, села, жилища, предприятия, включая отношения людей, т. е. социальную среду. Опасность войны, неуважение к религии, национальной культуре или стресс пустых магазинных полок и, наоборот, пустота карманов при наличии товаров не имеют никакого отношения к природе, но это факторы нашей среды жизни, ее качества. Грубо говоря, охрана природы начинается с воздействия на нее человека, а охрана окружающей человека среды, на-

оборот, – с воздействия этой среды на людей. Эти две области знания как бы зеркально отражают друг друга. Но зеркала эти разного размера – области знания имеют неодинаковый объем, предмет исследования и его объект. Понятие среды включает широкий спектр социальных факторов жизни.

Охрана природы и охрана окружающей человека среды не изолированы друг от друга. Более того, они взаимно проникают, взаимодействуют между собой. Так, рефлекторно-информационное загрязнение среды (например, яркий ночной свет или громкий шум, на которые рефлекторно отвечают живые существа) так же важно для птиц, как и для человека, даже для дикой природы существенней, чем для людей. Именно взаимное проникновение этих дисциплин делает их единым комплексом.

Таким образом, поле научного познания и практической деятельности выявилось, а слов для его обозначения не возникло. <...>

Комплекс знаний об охране природы и окружающей человека среды, о формировании рационального подхода к человеку и природе столь широк, что требует возврата к слову “натуралист”, “натурфилософ”, “естественник” (от “естествознание”). Видимо, этот комплекс может быть назван “натурологией”.

Здесь приходится вспомнить слово “природопользование”, тем более что существует тенденция считать, что рациональное природопользование и есть синоним (что, конечно, неверно) натурологии или во всяком случае охраны природы. Такое понимание понятия “природопользование” допустимо, но отнюдь не общепринято. Это следует учитывать.

Если в целом понятие “природопользование” может включать весь комплекс воспроизводства природы и ее охрану, то термин “природопользование рациональное” таких признаков не имеет.

Охрана природы уже ранее (в 60-е гг.) была обозначена термином “созология” (созо-, созио – защищаю, спасаю). Учение об охране окружающей человека среды называют труднопроизносимым словом “энвайронментология” или более коротким и простым, но мало понятным “энвироника”. Видимо, лучше по-русски его обозначить более понятным и коротким словом “средология” – наука о среде. Настаивать на употреблении именно этих терминов нельзя: у каждого из них может быть своя судьба, но рекомендовать можно. Если они будут приняты обществом, то войдут в его язык.

Также нельзя точно определить объем содержания понятий. Но если он никак не определен, то нет и расшифровки понятия. И не беда, коль время неумолимо вносит свои коррективы. ...Так, вновь сделана попытка заменить словом “экология” понятийно более правильное словосочетание “экологические проблемы”»¹.

В табл. 10 приведены основные понятия, относящиеся к концепту «экологическое образование», потому что именно их толкование часто искажается в бытовом сознании и, как следствие, в образовательном пространстве.

Таблица 10

Основные понятия экологического образования

Понятие 1	Содержание понятия 2
Образование экологическое	Система обучения, направленная на усвоение теории и практики экологии как одной из фундаментальных основ знания о природе и взаимоотношений в системе «общество – природа». Включает элементы географических, биолого-медицинских, социально-экономических и отчасти технологических отраслей знания
Обучение экологическое	1) Комплекс экологического воспитания, просвещения, образования и пропаганды, создающий у человека экологическое мировоззрение и вооружающий его знаниями о месте человечества в природе и значении природных факторов и систем в его социально-экономическом развитии, личном благополучии каждого из людей. Экологическое обучение служит основой рационального природопользования. 2) Целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями о взаимодействии природы и общества, умениями и навыками по охране природы и окружающей человека среды. Это широко распространенное значение понятия скорее ближе к сумме природоохранного и средозащитного обучения, а не к экологическому обучению

¹ Реймерс Н. Ф. Охрана природы и окружающей человека среды: словарь-справочник. М., 1992. С. 3–5.

Продолжение табл. 10

1	2
Воспитание экологическое (населения)	Воздействие на сознание людей в процессе начального формирования (социализации) личности и в последующий период с целью выработки социально-психологических установок и активной гражданской позиции бережного отношения к совокупности природных и социальных благ (природным ресурсам, условиям окружающей человека среды, памятникам культуры, экосистемам всех уровней иерархии – до глобальной биосферы, видам живого, отдельным их популяциям, индивидам и т. д.). Экологическое воспитание (населения) достигается с помощью комплекса природоохранного и экологического обучения, включающего воспитание в узком смысле слова как социализацию личности, школьное просвещение, среднее и высшее специальное образование и экологическую и природоохранную пропаганду
Природа	1) В широком смысле слова – весь материально-энергетический и информационный мир Вселенной (универсум Вселенной). Традиционно противопоставляется человечеству как одухотворенной или «познающей самое себя» материи в социальной ее форме (фактически человечество – также часть природы). 2) Совокупность естественных условий существования человеческого общества, часть природы, на которую прямо или косвенно воздействует человечество, с которой оно связано в хозяйственной деятельности. Обычно именно это понятие подразумевается при рассмотрении системы «общество – природа». 3) Совокупный объект естествознания как науки. 4) Все, что непосредственно не относится к человеку и его деятельности или только воспринимается как не относящееся к ним (жарг.). Различают «первую», или «дикую», «вторую» и «третью» природу
Просвещение экологическое	Воспитание экологического мировоззрения – глубокого понимания тесной связи человечества с экологическими процессами в природе
Экология	1) Часть биологии (биоэкология), изучающая отношения организмов и их системных совокупностей

Продолжение табл. 10

1	2
	<p>(особей, популяций, биоценозов и т. п.) и окружающей их среды; включает экологию особей и составленных ими видов (аутоэкология), популяций (популяционная экология, демэкология) и сообществ-биоценозов (синэкология). 2) Совокупность научных дисциплин, исследующих взаимоотношения системных биологических структур (от макромолекулы до биосферы) между собой и с окружающей их средой, биогеоценозов и других экосистем (биогеоценология). 3) Учение об экосистемах, в том числе о биосфере (биосферология). 4) Дисциплина, изучающая общие законы функционирования экосистем различного иерархического уровня. 5) Комплексная наука, исследующая среду обитания живых существ (включая человека). 6) Область знания, рассматривающая некую совокупность предметов и явлений с точки зрения объекта (как правило, живого или с участием живого), принимаемого за центральный в этой совокупности (это может быть и промышленное предприятие). 7) Исследование положения человека как вида в экосфере планеты, его связей с экологическими системами и воздействия на них. 8) Наука о выживании в окружающей среде</p>
Экология культуры	<p>Общественный взгляд и научная дисциплина, связывающие вещественно-культурные и воззренческие ценности (архитектуру, культурные ландшафты, литературу, искусство, формы общения, философские системы, религию, социально-психологические ценности и т. п.) с человеком как личностью и организмом. Экология культуры исследует культурную среду обитания человека. Термин «экология культуры» был введен Д. С. Лихачевым. Он принят обществом, хотя семантически немного двусмыслен. В переводе получается «наука о доме культуры». В современном языке «дом культуры» привычно ассоциируется со зданием клуба</p>
Экосистема	<p>Экологическая система – любое сообщество (вернее, биоценоз) живых существ и его среда обитания, объединенные в единое функциональное целое,</p>

1	2
	возникающее на основе взаимозависимости и причинно-следственных связей, существующих между отдельными экологическими компонентами. Выделяют микроэкосистемы (например, ствол гниющего дерева), мезоэкосистемы (лес, пруд и т. п.) и макроэкосистемы (океан, континент и т. п.). Глобальная экосистема одна – биосфера

Разработка общих стратегий в области экологического образования и охраны природы, координация усилий различных стран в этой сфере осуществляются на уровне Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО).

В 1977 г. в Тбилиси была принята декларация и рекомендации межправительственной конференции по образованию в области окружающей среды.

В методической организации экологического образования существует несколько тенденций. Первая тенденция характеризуется ориентацией на формирование в первую очередь системы экологических представлений через: 1) экологическое просвещение населения; 2) усвоение экологических знаний; 3) формирование способности видеть комплексные проблемы в области окружающей среды.

Как правило, при такой ориентации экологического образования преобладает информационно-рецептивный (монологический) метод обучения, когда информация предъявляется в готовом виде. Типично обилие разрозненных фактов, цифровых данных без достаточной логики изложения.

Для второй тенденции характерна ориентация на формирование подструктуры отношений, так как «для достижения педагогических целей недостаточно ограничиться изучением системы экологических понятий»¹. В этом случае ориентируются на отбор такой информации, включение личности в такие виды деятельности, специальное создание таких педагогических ситуаций, которые оказывают наибольшее влияние на субъективное отношение к природе. Знания должны «переживаться» ребенком, именно это обеспечивает их осмысление личностью и формирование ее отношений к миру.

¹ *Зверев И. Д.* Экогласность и образование // Сов. педагогика. 1991. № 1. С. 11.

Именно в рамках данной ориентации осуществляется экологическое образование в так называемых вальдорфских школах, философской основой которых является антропософское учение Р. Штейнера. Учеников в этих школах учат наблюдению и сопереживанию всему, что их окружает во внешней среде, – каждому растению, каждому животному, каждому человеку.

Дети «...учатся видеть растение не только в его чувственной форме, но, сливаясь с самой жизнью, его оживляющей, таким образом, чтобы мысль полностью освобождалась от своей отражательной природы и включалась в реальность мировой жизни. Можно внутренне отождествиться с растением настолько, чтобы почувствовать, как сила тяжести привязывает его к земле посредством корней, а силы цветения, напротив, поднимаются вверх к точке, где распускается цветок. И тогда дети сопереживают законам цветения и плодоношения, полностью погружаются во внешний мир. И этот внешний мир захватывает и поглощает ребенка... Мир заключает в себе больше, чем то, что могут сказать о нем абстрактные понятия логики! ...Логика нужна только для того, чтобы дисциплинировать ум, но силой одной только логики нельзя ничего понять в мире!»¹

Третья тенденция представляет собой ориентацию на формирование подструктуры стратегий и технологий. Соответствующие стратегии и технологии взаимодействия с природой вместе с адекватными экологическими представлениями и при условии сформированности отношения к природе способны решить экологические проблемы в практической деятельности. В этом случае ориентируются на включение личности в такое взаимодействие с природой, которое в наибольшей степени предоставляет возможность освоения адекватных экологических стратегий, приобретения необходимых для их реализации умений и навыков (технологий).

Идеологической основой современного отечественного экологического образования является знаменитое философско-религиозное учение «русский космизм» (от гр. *kosmos* – закон, порядок, красота, гармония). Интересна история русского космизма: его основные положения были сформулированы в конце XIX – начале XX столетия такими известными мыслителями, как Н. А. Бердяев, И. В. Киреевский, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, П. А. Флоренский. Затем прак-

¹ Штейнер Р. Духовные основы воспитания. Рига, 1992. С. 20.

тически весь XX в. к ним не обращались в силу известных социальных пертурбаций. В последнее десятилетие ушедшего тысячелетия и в начале XXI в. русский космизм снова актуален. Его основная идея состоит из трех постулатов: 1. Человек – составная часть Природы. 2. Противоречия между Разумом (Человеком) и Природой неизбежны. 3. Разум ответственен за отыскание путей их разрешения.

В 70–80-х гг. XX в. крупными отечественными учеными-педагогами И. Д. Зверевым, И. Т. Сураегиной и Л. Н. Захлебным были сформулированы основные принципы экологического образования:

1. Междисциплинарный подход в формировании экологической культуры школьников.

2. Систематичность и непрерывность изучения экологического материала.

3. Единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды.

4. Взаимосвязь глобального, национального и краеведческого раскрытия экологических проблем в учебном процессе.

Указанные принципы могут реализоваться в последовательности выполнения таких задач:

1. Усвоение ключевых идей, понятий и научных фактов о природе, что позволяет определить оптимальное воздействие человека на природу согласно ее законам.

2. Понимание материальной и духовной ценности природы для общества и отдельного человека.

3. Овладение практическими знаниями и умениями изучать и оценивать состояние окружающей среды, принимать правильные решения по ее улучшению, предвидеть возможные последствия своих действий и не допускать негативных воздействий на природу во всех видах трудовой деятельности.

4. Развитие потребности общения с природой, восприятие ее облагораживающего воздействия, стремление к познанию реального мира в единстве с нравственно-эстетическими переживаниями.

5. Сознательное соблюдение норм поведения в природе, исключение нанесения ей вреда или ущерба, загрязнение или разрушение окружающей природной среды.

6. Активизация деятельности по улучшению окружающей природной и преобразованной в антропогенные ландшафты среды.

Данные принципы и задачи определили разработку содержания, способов, средств и форм педагогического процесса в экологическом образовании.

Академик И. Д. Зверев подчеркивал, что необходима концентрация усилий ученых на комплексной психолого-педагогической и методической разработке условий формирования экологической ответственности: 1) гуманизация образования в целях формирования общечеловеческого приоритета сохранения среды жизни; 2) активизация экологического движения; 3) применение знаний в практической деятельности как элемента экологической культуры; 4) преодоление разрыва между знаниями, сознанием, эмоциями, отношением и деятельностью; 5) создание вариантов содержания и форм экологического образования в изменяющихся условиях.

Исследования в области экологии, экологической психологии и педагогики позволили выяснить особенности развития экологического сознания личности и механизмы его формирования. Эта информация была интегрирована в рамках *экологической психопедагогики*. С позиций последней *целью экологического образования является формирование экологичной личности*. Экологичной является личность, обладающая *экоцентрическим типом сознания*.

Экоцентрический тип сознания характеризуется тремя главными особенностями:

1. *Психологическая включенность человека в мир природы*. Экологичной личности свойственна психологическая включенность в мир природы, базирующаяся на знании системы законов экологии, сформулированных Б. Коммонером и В. И. Вернадским. Эти законы «объясняют», как идут процессы саморегулирования и самоподдержания экологических систем. Они являются эмпирическими обобщениями, адекватно отражают явления, происходящие в экологических системах, и структурируют факты (табл. 11).

Таблица 11

Законы экологии

Закон экологии	Содержание закона
1	2
I закон. «Все связано со всем» (всеобщая связь явлений, процессов в природе и человеческом обществе)	Всеохватность связей входит в само понятие системы и демонстрируется на любом системном уровне. В мире живых существ тотальность связей проявляется особенно ярко, так как

1	2
	при физико-химическом единстве живого живые системы характеризуются наиболее разнообразными и интенсивными взаимопереходами вещества, информации и энергии. Так возникают экологические сети взаимосвязей. Природа и человеческое общество находятся в одной сети системных взаимодействий
II закон. «Ничто не дается даром» (цена развития)	Развитие любой системы происходит не только за счет окружающей среды, но и за счет собственных качественных ресурсов: какое-либо приобретение в эволюции сопровождается утратой части прежнего достояния и возникновением новых, все более сложных проблем
III закон. «Все должно куда-то деваться» (закон сохранения массы вещества)	В целом в биосфере всегда соблюдается количественный баланс масс и равенство скоростей синтеза и распада, что означает высокую степень замкнутости круговорота веществ
IV закон. «Природа знает лучше» (главный критерий эволюционного отбора)	Критериями эволюционного отбора являются: вписанность в глобальный биотический круговорот, увеличение эффективности глобального биотического круговорота, заполненность всех экологических ниш биосферы, исключение «мертвых зон» в сети природных взаимосвязей
V закон. «На всех не хватит» (закон ограниченности ресурсов)	«На всех не хватит» – источник всех форм конкуренции, соперничества и антагонизма в природе и человеческом обществе. В природе предметом конкуренции являются пища, пространство, убежище, половой партнер. В человеческом обществе эти объекты конкуренции сохраняют свое значение, но при этом украшаются различными социальными, экономическими, этическими и эстетическими «надстройками», которые часто начинают играть

1	2
	самостоятельную роль (даже если на всех хватит хлеба и зрелищ, то всем не могут быть обеспечены высокие стандарты комфорта и благополучия). Отсюда неизбежность социальной конкуренции в человеческом обществе (по Т. Мальтусу)

2. *Субъектный характер восприятия природных объектов*, который проявляется в следующем:

- происходит персонификация природных объектов, в этом случае взаимодействие с ними включается в сферу человеческой морали;
- природные объекты выступают в роли референтных лиц, меняющих взгляды личности, ее оценки, отношение к себе, природе и другим людям;
- природные объекты выступают в качестве полноправных партнеров по общению и совместной деятельности.

С позиций экологической психопедагогики именно таким образом формируется субъектная модальность субъективного отношения к природе.

3. *Стремление к непрагматическому взаимодействию с миром природы*, которое проявляется в четырех основных сферах:

- эстетическом освоении природных объектов и их комплексов;
- познавательной деятельности, обусловленной интересом к жизни природы, удовольствием от самого процесса познания;
- практическом взаимодействии с природными объектами, в основе которого лежит потребность в общении с ними, а не желание получить какой-либо «полезный продукт»;
- участия в природоохранной деятельности не только по соображениям «дальнего прагматизма» (необходимо сохранить природу, чтобы ею могли пользоваться будущие поколения), но и вследствие потребности в опеке над объектами природы ради них самих.

Освоенность технологий непрагматических взаимодействий с объектами природы позволяют действовать с точки зрения экологической целесообразности.

Сложность целеполагания в экологическом образовании обращает на себя внимание многих педагогов-практиков и педагогов-ученых. Разработана матрица для формулировки целей экологического воспитания в разные возрастные периоды (табл. 12).

Таблица 12

Матрица для целеполагания в аффективной области

Период обучения	Категории учебных целей в аффективной области	Категории учебных задач в аффективной области
1	2	3
Период детства	Обучение восприятию	Осознание экологических взаимодействий Готовность воспринимать ограничения и предписания экологического императива Восхождение от пассивной позиции обывателя к активной позиции экоцентрической личности
Основное общее образование	Обучение реагированию	Воспитание подчиненного отклика на предписания экологического императива (законопослушность) Восхождение к включенности в экологический императив через понимание опасности потери жизнепригодных качеств природной среды
Среднее (полное) общее образование (10–11-й классы)	Организация ценностной ориентации Распространение ценностной ориентации	Осознание собственных экоцентрических ориентации (мнений) Организация собственной системы экологических ценностей Устойчивое проявление самостоятельности в выполнении предписаний экологического императива Стремление и умение работать в команде в процессе реальной экологической деятельности Появление пластичности суждений и готовности к изменению стереотипа природопользования в свете новых убедительных аргументов

1	2	3
		Постоянное проявление навыков личной гигиены и здорового образа жизни Формулирование устойчивого жизненного кредо экоцентрической личности

О том, как непросто экологам проводить свои исследования и сообщать о них и какое глобальное значения имеют их выводы, пишет Н. Н. Моисеев в книге «Как далеко до завтрашнего дня».

«Даже в том случае, если обе враждующие стороны используют лишь 30–40% своих ядерных арсеналов для удара по городам, то в верхние слои атмосферы поднимется такое количество сажи, которое на много месяцев закроет Солнце. Температуры на всей поверхности Земли, за исключением небольших островов в океане — мировой океан окажется превосходным термосом, сделаются отрицательными. А в некоторых районах земного шара, как например, в Саудовской Аравии, температуры понизятся до 30 и более градусов ниже нуля. Лишь к концу года начнется постепенное повышение температуры. Но планета не вернется к первоначальному состоянию. Биота не выдержит такого удара. Тропические леса погибнут, а вместе с ними и все то, что в них живет. Судьба северных лесов будет зависеть от того, в какое время года произойдет ядерная катастрофа. Если она случится зимой, то, по-видимому, леса смогут выжить, а если летом, то и тайгу постигнет судьба тропических джунглей. Океанической биоте будет легче выдержать удар. Однако и ей предстоит катастрофическая перестройка. Итак, анализ сценариев возможной ядерной войны показывает, что произойдет полная перестройка всей биосферы. Она не исчезнет, но перейдет в новое состояние, качественно отличное от современного. И в этой новой биосфере места для человечества уже не будет. Даже если не учитывать смертельный уровень радиации, который установится на поверхности Земли! ...31-го октября 83-го года в Вашингтоне состоялась грандиозная двухдневная конференция, посвященная оценке последствий возможной ядерной войны. <...> Это был наш триумф. Американцы смогли сделать анализ возможной динамики атмосферных изменений только для первого месяца после обмена ядерными ударами. Мы же смогли дать картину целого года...»¹

¹ Моисеев Н. Н. Как далеко до завтрашнего дня. М., 1994. Гл. 10: Эпопея ядерной зимы. С. 211–213.

5.2. Методы воспитания

Содержание понятия «методы воспитания»

Метод (от гр. *methodos* – путь исследования, способ познания) – 1. Сознательно и последовательно применяемый способ достижения цели. 2. Способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни с целью построения и обоснования системы знания.

Существует несколько вариантов определения понятия «методы воспитания» как педагогической категории. *Методы воспитания* могут рассматриваться: 1) как совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий; 2) как научно обоснованные способы педагогически целесообразного взаимодействия воспитателя и воспитанников с целью организации воспитательной среды, создания условий для самоорганизации жизни воспитанников, психолого-педагогического воздействия на их сознание и поведение, стимулирования деятельности воспитанников, инициации процесса самовоспитания.

Методы воспитания как педагогическая категория имеют следующие признаки:

1) целенаправленность (каждый отдельный метод – это особым образом организованная педагогическая деятельность, ориентированная на решение неких специфических задач и достижение целей воспитания);

2) детерминированность (любой метод детерминирован объективными природными и социальными свойствами психики человека, анатомическими особенностями строения мозга, его биохимической активностью, скоростью и качеством выполнения интеллектуальных операций, интенсивностью чувств, облигатными и факультативными потребностями, доминирующими интересами, мотивами поведения, привычками и т. п.);

3) специфическая функциональность (с помощью одного метода невозможно достичь целей воспитания и даже решить целиком педагогическую задачу; специфика метода определяется его педагогической функцией и его объективными возможностями; в соответствии с функцией метода и теми свойствами человека, которые обусловили выбор данного метода, подбираются средства и приемы воспитательного воздействия);

4) ограниченная универсальность (каждый метод воспитания влияет на формирование личности в целом, но играет доминирующую роль в преимущественном развитии, изменении или устранении лишь определенных качеств, т. е. ни один из методов воспитания не решает всех задач и не является универсальным).

К условиям эффективности методов воспитания относят опору на психологию воспитанников как цельных личностей, взаимодействие воспитанников и воспитателя, личный интерес воспитанников.

Классификации методов воспитания

Трудность классификации методов воспитания связана с тем, что существует множество критериев, к которым можно отнести цели воспитания, средства их реализации, последовательность применения методов, личностный фактор (позиции воспитателя, воспитанников).

Существует несколько вариантов классификации методов воспитания. Общие методы воспитания (они же называются методами педагогического общения) традиционно делятся на три группы: 1) методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, диспут, лекция, пример); 2) методы организации деятельности воспитанников и формирования опыта общественного поведения (приучение, упражнение, требование, поручение, создание воспитывающих ситуаций); 3) методы стимулирования поведения и деятельности (поощрение, наказание, соревнование).

Ю. К. Бабанский, отмечая, что методы обучения являются одновременно и методами воспитания, предложил выделить следующие их группы: 1) методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности (словесный, наглядный, практический, репродуктивный, эвристический, индуктивный, дедуктивный); 2) методы стимулирования и мотивации учения (похвала, поощрение, создание ситуации успеха и пр.); 3) методы контроля и самоконтроля эффективности обучения (устный, письменный, лабораторный, программированный и др.).

В. А. Сластенин разработал свою систему общих методов осуществления педагогического процесса: 1) методы формирования сознания в целостном педагогическом процессе (рассказ, объяснение, беседа, лекция, учебная дискуссия, диспут, работа с книгой, метод при-

мера); 2) методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнение, приучение, создание воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, наблюдение, иллюстрация и демонстрация, лабораторная работа, репродуктивный и проблемно-поисковый, индуктивный и дедуктивный методы); 3) методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения (соревнование, поощрение, наказание и пр.); 4) методы контроля эффективности педагогического процесса (специальная диагностика, устный и письменный опрос, контрольные и лабораторные работы, машинный контроль, самопроверка и др.).

Б.Т. Лихачев предложил следующую классификацию, исходящую из логики целостного педагогического процесса, необходимости непосредственной организации всех видов деятельности детей – учебной, трудовой, организационной, бытовой: 1) методы организации и самоорганизации детского коллектива (коллективные перспективы, игра, единые требования, самоуправление, соревнование, самообслуживание); 2) методы повседневного общения, взаимодействия и взаимовоздействия (уважение детской личности, одновременно являющееся принципом и условием нормального воспитания, постепенно трансформирующееся во взаимоуважение детей и воспитателей; педагогическое требование, убеждение, осуждение, понимание, доверие, побуждение, сочувствие, предостережение, критика); 3) методы детской самодеятельности: самоорганизации духа (самоанализ, самокритика, самопознание, самоочищение); чувства и разума (самовыражение, самообучение, самообладание); воли и поведения (самоограничение, самоконтроль, самостимулирование); 4) методы педагогического воздействия, коррекции сознания и поведения, стимулирования и торможения деятельности детей, побуждения их к саморегуляции, самостимулированию и самовоспитанию: обращение к сознанию (пример, разъяснение, ожидание радости, актуализация мечты, снятие напряжения); к чувствам (к совести, достоинству, самолюбию, чести, к чувствам справедливости, сострадания, стыда, милосердия, страха, брезгливости и т. п.); к воле и поступку (требование, внушение, упражнение, поощрение, наказание).

Б. М. Бим-Бад, М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. в последнем издании «Педагогического энциклопедического словаря»

(М., 2002) утверждают, что в педагогической теории и практике наиболее традиционными методами воспитания принято считать методы убеждения, упражнения, поощрения, воспитания на личном примере, принуждения. Охарактеризуем их.

Метод убеждения

Метод убеждения – основной метод воспитания.

Убеждение – это логически аргументированное воздействие на рациональную сферу сознания.

Функция убеждения – формирование мировоззрения на основе апелляции к опыту, чувствам, эмоциям, интеллекту.

Целью убеждения является создание, усиление или изменение взглядов, мнений, оценок, установок у объекта воздействия, с тем чтобы он принял точку зрения убеждающего и следовал ей в своей деятельности и поведении.

Эффективность убеждения определяется следующими факторами: наличием необходимой и достаточной информации (факты, цифры); профессиональными пропагандистскими навыками воспитателя (не исключаящими его искренней убежденности); возможностью обсуждения проблем в условиях дискуссии; наличием практических примеров (личный показ, показ опыта других).

Существует убеждение словом и убеждение делом. Эти методы различаются по путям, средствам и формам убеждения. *Убеждение словом* предполагает такие пути, как доказательство, опровержение и разъяснение, а средствами являются логические выводы, цифры и факты, примеры и эпизоды практической деятельности. Факт обладает рядом свойств действенного педагогического средства: конкретностью, наглядностью, смысловым и эмоциональным содержанием. *Убеждение делом* («проповедь действием») предполагает такие пути, как убеждение воспитанника на личном опыте и на опыте других людей. Из форм убеждения важны поступки и действия воспитанников и воспитателя, а также оперативные события окружающей действительности. При использовании этого метода происходит слияние личного опыта с опытом других.

Средства убеждения: цифры, факты, логические выводы, примеры и эпизоды практической деятельности.

Формы убеждения: поступки, действия субъектов воспитания; опыт других; текущие события собственной жизни и окружающей действительности.

«Мой сын Борт, – писал М. Х. Эриксон, – мог бы стать отличным психиатром, но он предпочел стать фермером. У него шесть сыновей и одна дочь. Он был очень озабочен тем, чтобы его дети не приучились к табаку, алкоголю, наркотикам и т. п. Поэтому с самого раннего возраста он показывал им всякие безобидные, но интересные на вид вещества вроде садового вара. Когда дети начинали спрашивать, что это такое, он отвечал: “А почему ты не попробуешь это на вкус?” Или он брал симпатичную на вид бутылочку: “Почему ты не понюхаешь это?” Нашатырь не очень-то приятно нюхать! Все дети выросли очень осторожными относительно того, что они берут в рот. Это был прекрасный способ воспитания.

Итак, самым лучшим способом воспитания является опыт. Родители и учителя дают возможность этот опыт получить. Борту нет необходимости проводить детей через опыт реального потребления табака, алкоголя или наркотиков, поскольку он на опыте научил их быть “очень осторожными относительно того, что они берут в рот”. В том возрасте, когда формировалась их личность, он обеспечил им необходимый опыт, который в дальнейшем приведет к умению различать. А когда они научатся различать, тогда можно будет положиться на их самостоятельное решение относительно потребления табака, алкоголя или наркотиков»¹.

Внушение, заражение и подражание называют механизмами воздействия в воспитании. Они схожи с убеждением и отлично дополняют его.

Считается, что *внушение* отличается от убеждения направленностью на готовность получить распоряжение, а не на способность мыслить. В процессе восприятия внушения доминирует восприятие информации и запоминание. Аргументация здесь часто заменяется констатацией того, что внушается. Поэтому внушение не нуждается в системе доказательств и осознании смысла сообщаемой информации. Секрет воздействия воспитателя на сознание ученика связан со

¹ Эриксон М. Мой голос останется с Вами. URL: <http://www.koob.ru/erikson>.

снижением уровня сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием целенаправленного активного его понимания.

При внушении можно использовать знаменитую «тройную спираль» М. Х. Эриксона. «Тройная спираль» – это три рассказа, соединенных в один. Начинается первый рассказ, не заканчивается, начинается второй. Второй тоже не заканчивается, начинается третий. Затем заканчивается второй рассказ, а потом первый. В третий рассказ вставляется нужная команда. Собственно, третий рассказ и может быть полностью той самой командой. При этом сознанием команда забывается, но подсознание ее четко выполняет.

Безусловно, команда выделяется паравербально и (или) невербально. Техника абсолютно проста в исполнении и при определенном навыке позволяет применять ее в ходе разговора в различных вариантах. При наличии навыка можно сочинить историю «на ходу». Единственное условие – заранее знать, какую команду вы будете давать.

«Тройная спираль» встречается довольно часто, однако воспитаннику знать о ней не надо. Но если воспитатель тоже о ней не догадывается, то эффект ее воздействия снижается, а это знак непрофессионализма. Пример «тройной спирали» находим в тексте Домостроя.

23. Похвала мужьям

Начало целого рассказа

Начало истории 1

«Если подарит кому-то Бог жену хорошую – дороже это камня многоценного. Такой жены и при пущей выгоде грех лишиться: наладит мужу своему благополучную жизнь».

Начало истории 2

«Собрав шерсть и лен, все, что нужно, исполнит руками своими, будет, словно корабль торговый: отовсюду вбирает в себя все богатства. И встанет средь ночи, и даст пищу дому и дело служанкам. От плодов своих рук преумножит богатство. И чад своих поучает, как и служанок, и не гаснет светильник ее всю ночь: руки свои простирает на труд, утверждает персты на веретене. Милость свою обращает на убогого, и плоды трудов подает нищим».

История 3 (внушение)

«Не беспокоится о дому своем ее муж».

Окончание истории 2

«Самые разные одежды нарядные приготовит и мужу своему, и себе, и детям, и домочадцам своим».

Окончание истории 1

«Доброй женой блажен и муж, и число дней его жизни удвоится – добрая жена радуется мужу своему и наполнит миром лета его; хорошая жена – благая награда тем, кто боится Бога, ибо жена делает мужа своего добродетельней; во-первых, исполнив божью заповедь, благословлена Богом, а во-вторых, хвалят ее и люди. Благословлен муж такой жены, и года свои проживут они в добром мире. За жену хорошую мужу хвала и честь»¹.

Окончание целого рассказа

Заражение – явление, выражающее бессознательную подверженность человека, членов группы эмоциональному воздействию лидера (воспитателя) в условиях непосредственного контакта с ним. Заражение осуществляется при непосредственных коммуникациях, через вербальную и невербальную передачу психологического настроения, через накал чувств и страстей.

Подражание – способ усвоения традиций общества, механизм сознательного или бессознательного воспроизведения стереотипа поведения родителей, воспитателя, лидера группы. Оно направлено на воспроизведение воспитанниками определенных внешних черт и образцов поведения воспитателя².

Метод упражнения

Метод упражнения – система отрегулированного поведения субъектов воспитания в типичных ситуациях организации повседневной жизни, процесса обучения, деятельности, позволяющая накапливать опыт адекватного поведения в обществе. В результате упражнений развиваются индивидуальные качества, формируются положительные привычки, а также самостоятельность чувств, мыслей, поведения. Выполнению упражнений всегда предшествует усвоение теоретического материала и инструктаж воспитателя. Это позволяет воспитанникам осуществлять систематическое пооперационное воспроизведение действий, необходимых для формирования определенных

¹ Домострой. С. 137.

² Крысько В. Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии. М., 2001. С. 338.

качеств, с постепенным усложнением, повышением уровня трудности, добавлением элемента индивидуально-личностного творчества.

Упражнения организуются как активные, ритмично повторяющиеся действия, приемы, способы или как система отрегулированного поведения в типичных ситуациях, соответствующего стереотипам поведения (нравственным нормам, действиям, поступкам).

Функции упражнений: формирование стереотипа поведения за счет обогащения социального опыта, упорядочивание коммуникаций и т. п.

Метод упражнения предполагает следующие процедуры: соблюдение порядка обучения, решение познавательных задач, выполнение общественных поручений, выполнение задач деятельности.

Условиями эффективности метода упражнения являются связь с другими методами воспитания, обеспечение сознательного подхода к выполнению упражнений, обеспечение оптимальных условий деятельности, последовательность, систематичность и разнообразие упражнений, постоянный контроль и оценка результатов деятельности.

М. Х. Эриксон описал применение метода упражнения в книге «Мой голос останется с Вами».

«У детей короткая память, но я отлично запоминаю, что они делали или говорили.

Роберт однажды заявил: “Я достаточно взрослый, большой и сильный, чтобы каждый вечер выносить мусор”.

Я выразил сомнение в этом, но он горячо защищал свою точку зрения. Тогда я сказал: “Хорошо, со следующего понедельника мы попробуем”.

Он вынес мусор в понедельник, во вторник, но в среду забыл это сделать. В четверг я ему напомнил, и он вынес мусор, но забыл это сделать в пятницу и в субботу. Поэтому в субботу я дал ему возможность как можно больше поиграть в активные игры, которые ему очень понравились, но от которых он устал. И затем, в качестве особого исключения я позволил ему лечь спать так поздно, как он пожелает. В час ночи он сказал: “Пожалуй, я пойду спать”.

Я отпустил его спать. По какой-то странной случайности я проснулся в три часа ночи. Я разбудил Роберта и очень извинялся за то, что забыл ему напомнить вынести мусор. Не сделает ли он этого сейчас? И вот, с большой неохотой Роберт оделся. Я еще раз извинился за то, что не напомнил ему, и он понес мусор.

Вот он вернулся, разделся, одел пижаму и забрался в кровать. Я был уверен, что он крепко спит. Я снова разбудил его. На этот раз я извинялся еще больше. Я сказал ему, что сам не понимаю, как это мы просмотрели мусор в кухне. Не оденется ли он снова и не вынесет ли этот мусор? Он выбросил его в мусорный ящик у дороги. Он шел обратно глубоко задумавшись и уже дошел до крыльца. Вдруг он рванулся обратно на дорогу к мусорному ящику, чтобы убедиться, что крышка на нем хорошо закрыта.

Войдя в дом, он остановился и окинул взглядом кухню, прежде чем снова лечь в постель. А я все еще продолжал извиняться. Он лег спать и уже больше никогда не забывал выносить мусор.

Фактически, Роберт запомнил этот урок так крепко, что у него вырвался тяжелый вздох, когда я сказал ему, что опишу этот случай в своей книге»¹.

Метод примера

Метод примера – целеустремленное и планомерное воздействие на сознание и поведение воспитанников системой положительных примеров. Целью такого воздействия является создание основы для формирования идеала коммуникативного поведения, а также стимулов и средств самовоспитания. Положительный пример (понятие конкретно-историческое) – это такое действие, качество человека, приемы и способы достижения целей деятельности, которые являются социально одобряемыми и соответствуют доминирующему идеалу. Пример оказывает различные (стабильные, длительные и сиюминутные), но всегда координирующие воздействия на поведение человека в конкретной ситуации. Координирующее воздействие обеспечивается тем, что внимание обращается на нравственно и эстетически привлекательные образы.

По типу воздействия на сознание воспитанников примеры можно разделить на две большие группы: 1) *непосредственного влияния* (личный пример воспитателей, пример сверстников, пример поведения значимых других из окружения воспитанника); 2) *опосредованного влияния* (примеры из жизни исторических личностей, истории собственного этноса, истории государства, примеры из произведений литературы и искусства, личный пример воспитателя).

¹ Эриксон М. Указ. соч.

Существуют правила грамотного применения метода примера. Если вы хотите напомнить о том, что было, или научить чему-то новому, сделайте это сами: покажите, как это было; продемонстрируйте, как это может быть; скажите какие-то понравившиеся вам слова; озвучьте удачные интонации; повторите красивый жест; укажите на поразившую вас деталь одежды¹.

Основные условия эффективности метода примера в воспитании: личный пример воспитателя; общественная ценность примера; реальность достижения целей; пропаганда принципов жизни своей группы; близость интересам воспитанников; яркость, эмоциональность, заразительность примера; сочетание метода примера с другими методами воспитания.

Метод поощрения

Метод поощрения – внешнее активное стимулирование, целями которого можно считать закрепление достигнутых результатов и побуждение к активной, инициативной творческой деятельности, а также нравственную саморегуляцию и появление способности критически оценивать свои поступки.

Поощрение – вид моральной санкции. *Функции поощрения*: создание положительных эмоций и оптимистических настроений, формирование и поддержание здорового социально-психологического климата, стимулирование творческих стремлений и сил и т. п.

Вот как описывает эффект поощрения (создание положительных эмоций, оптимистического настроения, стимулирование творческих стремлений) популярная современная английская писательница Джоан К. Ролинг в своей книге «Гарри Поттер и узник Азкабана».

«Он вышел из пике, вскинув руку в воздух, и стадион взорвался аплодисментами и криками. Гарри взмыл над ревущими трибунами, в ушах его стоял странный звон, а в кулаке был крепко зажат крошечный золотой мячик, беспомощно хлопающий серебряными крылышками.

Вуд, из глаз которого ручьями текли слезы, подлетел к Гарри, обхватил его за шею и разрыдался, уткнувшись ему в плечо. Подлетевшие следом Фред и Джордж с силой захлопали его по

¹ Бакиров А. С чего начинается НЛП. М., 2001. С. 197.

спине, а затем до Гарри донеслись вопли Анджелины, Алисии и Кэти: “Кубок наш! Кубок наш!” Сборная Гриффиндора, превратившись в многорукое и многоногое чудовище, хрипло вопя, опустилась на землю.

И тут на поле начали одна за другой накатывать алые волны болельщиков. Их кулаки, как градины, забарабанили по плечам и спинам игроков. У Гарри было такое впечатление, словно он оказался посреди бурного моря тел и вот-вот утонет в нем. А затем толпа подняла его и других игроков сборной на руки.

Гарри, взлетев над толпой и, наконец, оказавшись на свету, сразу увидел Хагрида, с головы до ног обвешанного алыми розетками. “Ты разбил их, Гарри, ты их разбил! – вопил великан. – Я еще расскажу об этом Ключу!”

Потом Гарри увидел Перси Уизли, который, позабыв о своей привычной напыщенности и важности, прыгал как безумный. А профессор МакГонагалл рыдала громче, чем Вуд, вытирая лицо огромным флагом Гриффиндора. Пробившиеся к Гарри сквозь толпу Рон и Гермиона даже не нашлись, что сказать, и просто улыбались, глядя на него. Толпа поднесла Гарри к трибуне, на которой с гигантским кубком в руках стоял Дамблдор.

Когда всхлипывающий капитан передал Гарри Кубок, и он поднял его в воздух, он подумал, что в этот момент он мог бы создать самого лучшего в мире Патронуса»¹.

Средства поощрения: поступки значимых других как образец для подражания; невербальное поощрение (жесты, мимика); вербальное поощрение.

По реакции на поощрение можно определить состояние личности (самолюбие, честолюбие, подлинные мотивы деятельности, направления развития). Существует авансированное поощрение, когда поощряется не сам поступок, а его мотив или начатое дело. Считается, что такой аванс усиливает стимул деятельности.

Существуют правила грамотного применения метода поощрения: начните с того, что уже сейчас получается хорошо; после этого можно сказать о том, что стоит добавить, чтобы получилось еще лучше; говорите максимально конкретно и только о том, что можно увидеть, услышать или почувствовать, т. е. о том, что можете сами пока-

¹ *Роллинг Дж. К.* Гарри Поттер и узник Азкабана. М., 2001. С. 409–410.

зять, рассказать и сделать; рассказывайте о действиях и избегайте любых оценок; в каждый момент беседы акцентируйте внимание только на хорошем; используйте в речи прошедшее время, говорите о том, что было; говорите о себе и о воспитаннике в третьем лице, это поможет снять эмоциональность и оставит только факты; акцентируйте внимание на том, что ваше мнение субъективно и вы тоже можете ошибаться¹.

Основные условия эффективности метода поощрения: обоснованность и справедливость, поощрение преимущественно за ведущий вид деятельности, своевременность, разнообразие, постепенное возрастание значимости вида поощрения, торжественность и публичность акта поощрения.

Дейл Карнеги серьезно занимался проблемой, как вдохновить людей на достижение успехов, и собрал очень яркие примеры влияния поощрения на судьбы людей.

«Я знал Пита Барлоу. Пит исполнял цирковой номер с участием собак и пони. Всю свою жизнь он странствовал с цирком или в составе эстрадных трупп. Мне нравилось наблюдать за тем, как Пит дрессировал новых собак для своего номера. Я заметил, что, как только в работе собаки намечался малейший успех, Пит сразу начинал гладить и хвалить ее и давал ей кусок мяса. Он делал из этого целое событие.

Здесь нет ничего нового. Дрессировщики применяют этот прием в течение уже многих столетий.

Так почему же мы не проявляем тот же здравый смысл, когда пытаемся воздействовать на людей? Почему мы не используем мясо вместо кнута? Почему мы не прибегаем к похвале вместо осуждения? Давайте хвалить даже за малейшую удачу. Это вдохновляет людей на дальнейшие успехи. <...>

...Так, полвека назад один десятилетний мальчик работал на фабрике в Неаполе. Он страстно хотел стать певцом, но его первый учитель охладил его. «Ты не можешь петь, – заявил он. – У тебя совсем нет голоса. Он звучит, как ветер в оконных ставнях».

Однако мать мальчика – простая бедная крестьянка – обняла его и ободрила. «Я знаю, что ты можешь петь, – сказала она. –

¹ Бакиров А. Указ. соч. С. 189–190.

Я уже замечаю твои успехи”. Она ходила босиком, чтобы сэкономить деньги на оплату его уроков пения. Эта похвала и поддержка матери-крестьянки изменили жизнь мальчика. Возможно, вы слышали о нем. Его звали Энрико Карузо. <...>

...Полвека назад другой мальчик работал в Лондоне в галантерейном магазине. Он должен был вставать в пять часов утра, подметать помещение и работать, как раб, четырнадцать часов в день. Это была тяжелая, нудная работа, и он презирал ее. Промучившись так два года, он почувствовал, что больше не в силах выдержать этого. Поэтому, поднявшись однажды рано утром с постели и даже не позавтракав, он пешком отправился к матери, которая работала экономкой. Ему пришлось пройти пятнадцать миль.

Он был вне себя от отчаяния. Он умолял ее, плакал. Он клялся, что покончит с собой, если вынужден будет остаться в магазине. Затем он написал длинное, трогательное письмо своему старому школьному учителю, в котором говорилось, что он убит горем и не хочет больше жить. Старый учитель подбодрил его, заверив, что на самом деле он очень умен, способен заниматься более интересными вещами, и предложил ему работу учителя.

Это одобрение изменило судьбу мальчика и наложило прочный отпечаток на историю английской литературы. Ибо с той поры этот мальчик написал семьдесят семь книг и заработал своим пером более миллиона долларов. Вы, возможно, слышали о нем. Его имя Герберт Дж. Уэллс. <...>

...Итак, если вы хотите воздействовать на людей, не оскорбляя их и не вызывая у них чувства обиды, соблюдайте правило шестое:

Выражайте людям одобрение по поводу малейшей их удачи и отмечайте каждый их успех. Будьте чистосердечны в своей оценке и щедры на похвалу»¹.

Полезно различать эффективное и неэффективное поощрение (табл. 13).

¹ Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. М., 1994. С. 201–204.

Эффективное и неэффективное поощрение

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением того, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Учитель сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Учитель дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимости
6. Учитель ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов	6. Учитель ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
7. Учитель дает сравнение прошлых и настоящих достижений учащегося	7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
8. Поощрение учащегося соразмерно затраченным им усилиям	8. Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся
9. Учитель связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	9. Учитель связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное, или хочет развить соответствующее умение, т. е. получает удовлетворение от самого процесса учения	10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т. д.
11. Учитель обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося	11. Учитель обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя
12. Учитель способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	12. Учитель вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

Метод принуждения

Метод принуждения – система мер, целью применения которой является побуждение воспитанников к выполнению неких действий (обязанностей) вопреки их желанию.

Основные формы принуждения – категорическое требование, запрет, коррекция поведения с помощью общественного мнения (мнения группы), наказание.

Категорические требования должны быть обязательно разъяснены и аргументированы. Условием эффективности является обязательное их выполнение, желание их выполнить.

У М. Эриксона есть показательный текст:

«Однажды в воскресенье мы всей семьей сидели и читали газету. Кристи подошла к матери, схватила газету, скомкала ее и бросила на пол. Мать сказала: “Кристи, это не очень красиво выглядело, подбери газету и верни ее матери. И извинись”. “Я не обязана”, – сказала Кристи. Каждый из нас сказал Кристи то же самое и получил такой же ответ. Тогда я сказал Бетти взять Кристину и отвести ее в спальню. Я улегся на кровать, а Бетти положила ее рядом со мной. Кристи с презрением смотрела на меня. Она начала выкарабкиваться, но я схватил ее за лодыжку. “Отпусти!” – сказала она.

“Я не обязан”, – ответил я.

Борьба продолжалась четыре часа. Она брыкалась и боролась. Очень скоро ей удалось высвободить одну лодыжку, но я ухватил ее за вторую. Борьба была отчаянной – это было похоже на молчаливую схватку двух гигантов. К концу четвертого часа она поняла, что проиграла и сказала: “Я подберу газету и отдам ее маме.”

Вот тогда и настал главный момент. Я сказал: “Ты не обязана”. Тогда она, подумав получше, сказала: “Я подберу газету и отдам ее маме. Я извинюсь перед мамой”.

“Ты не обязана”, – вновь сказал я. Ей пришлось основательно задуматься и полностью включиться в понимание. “Я подниму газету, я отдам ее маме, я хочу ее поднять, я хочу попросить прощения”. “Хорошо”, – сказал я.

Десять лет спустя мои две младшие дочери стали кричать на мать. Я подзвал их и сказал: “Постойте-ка в углу. Я не думаю, что это очень здорово – орать на мать. Постойте и подумайте, согласны вы со мной или нет”.

“Я могу простоять там хоть всю ночь”, – заявила Кристи.

Рокси сказала: “Думаю, что неправильно было кричать на маму. Я пойду и извинюсь перед ней”.

Я продолжал работать над рукописью. Через час я посмотрел на Кристи. Простоять час, это все равно утомительно. Я отвернулся и продолжал писать еще час. Снова повернулся и сказал: “Кажется, что даже стрелки часов стали двигаться медленнее”. Через полчаса я снова повернулся к ней и сказал: “Я думаю, что реплика, которую ты бросила маме, была очень глупой. И еще глупее было кричать на нее”.

Она бросилась ко мне в объятия и, заплакав, сказала: “Я тоже так думаю”.

Десять лет без наказаний – с двух лет до двенадцати. В пятнадцать лет я еще раз наказал ее. И все. Только три раза.

...Сильное и надежное дисциплинирующее воздействие, от которого исходило одновременно чувство силы и безопасности, было использовано в раннем возрасте, в дальнейшем понадобилось наказывать Кристи только два раза за пятнадцать лет. Ранний урок был прекрасно выучен»¹.

Эффективность *запрета* обусловлена его обоснованностью, безусловностью и контролем. Кроме этого, значительную роль в выполнении запрета играют личный авторитет и личный пример воспитателя.

Осуждение поступка общественным мнением (мнением группы) – эффективный способ *коррекции поведения*.

Евгений Пермяк, вспоминая о П. П. Бажове в своей книге «Долговекий мастер», привел такой случай:

«В начале сороковых годов у Бажовых рос и воспитывался старший внук, Вова. Его отец тогда пропал без вести на фронте. Мать Леля (Ольга Павловна) с утра до ночи работала на военном заводе. <...> Вова рос упрямым, озорным мальчиком. За ним, как говорили в семье, “нужны глаза да глазки”.

Однажды Вова – видимо, в экспериментальных целях – решил испробовать, как будет вести себя кошка в трубе горящего самовара. И он опустил ее туда вниз головой. Кошка с опаленными усами и обожженной мордой ошалело метнулась на шкаф и раздирающе душу «мяргала», будто жалуясь Павлу Петровичу и окружающим.

¹ Эриксон М. Указ. соч.

На мой характер... парню нужно было дать памятную трепку... Но оного не произошло... Хотя этот поступок внука вывел Павла Петровича из равновесия настолько, что он прибегнул к самому страшному, что можно ожидать от него, – к молчанию.

Тут надо сказать, что Павел Петрович нежно любил животных. Собака по имени Слива, лишившись слуха, зубов, лишаясь и зрения, дожила свой век, окруженная заботой, положенной для животного, съедая свою долю из без того ограниченного рациона семьи военного времени.

Опаленная кошка, видимо, тоже была из приближенных двора Павла Петровича. И это усилило виновность Вовы...

В доме Бажовых появилась “стенная газета”, подвешенная у потолка. Это был лист бумаги, на котором кратко крупными буквами излагался состав преступления и называлось имя виновника.

Сначала такой сверхгуманной мере воздействия не придали значения. И в частности, Вова говорил:

Подумаешь, дедушка газету вывесил... Кто ее читать будет...

Но вскоре оказалось, что всякий пришедший читал эту газету, громко сокрушался о содеянном: “Неужто такой хороший парень до этого дошел!” И начинались рассуждения минут на двадцать. А Вовка прятался за шкафом... Ему было весьма и очень стыдно...

<...> И меня история с кошкой, конечно, тоже настораживала... В смысле жестокости мальчика. Но моя неприязнь к этому роду когтистых и некоторая «изобретательность» Вовы заставляли осуждать его не без улыбки. Заметив это, Вова решил признаться мне откровенно и чистосердечно. Он раскаялся.

Мальчик так казнил себя, что я пообещал ему день на седьмой висения газеты выступить его защитником.

При Воле я произнес перед Павлом Петровичем адвокатскую речь, хитро упакованную в педагогическую назидательность. И Павел Петрович, превозмогая себя, сказал:

– Хорошо! Я могу снять стенгазету, чтобы не позорить далее честное имя моего внука Владимира, но при условии, если вы возьмете его на поруки под расписку.

И далее следовало составление, написание и прочтение поручительского документа, который был заперт в главный ящик письменного стола, и Павел Петрович строго сказал мне:

– Смотрите! Вы ручались. Вы брали его на поруки... С вас и спрос будет...

Газета была снята и торжественно сожжена в трубе того же самовара.

А кошка с опаленной мордой долго ходила страшным упреком Вове, который с тех пор стал неузнаваемо лучше.

Он с этого дня разговаривал со мною на “вы”»¹.

Наказание – способ конфликтного торможения, приостановления сознательно совершаемой деятельности, которая должна быть признана либо вредной для жизни и здоровья воспитанника и его окружения, либо безнравственной, либо противоречащей интересам коллектива. Наказание считается одним из основных и традиционных методов, особенно в семейном воспитании. Наказания могут быть моральными и физическими.

Цель наказания – вызвать чувство вины и с его помощью произвести коррекцию поведения воспитанника.

Функция наказания как метода воспитания – сосредоточение на переживании вины, а не причинение провинившемуся физического или нравственного страдания. Наказание не только восстанавливает порядок, авторитет нравственных норм и правил поведения, но и развивает самоторможение, внутренний самоконтроль, осознание недозволенности попраения интересов личности и общества.

Условия эффективности метода наказания: применение только в крайнем случае; индивидуальный подход; обстоятельное выяснение причин того или иного поступка; достижение глубокого осознания провинившимся своей вины; своевременность применения мер принуждения; отсутствие поспешности в применении принуждения; усиление внимания к воспитанникам, в отношении которых применяется принуждение.

«Домострой» содержит подробную инструкцию для использования метода принуждения.

«42. Как хранить в полном порядке посуду всякую и вести домашнее хозяйство, все комнаты содержать хорошо в чистоте, как хозяйке в том слуг наставлять, а мужу – проверять жену, поучать и страхом спасать

...Виновного наедине допросить по-хорошему: искренне покается, без всякого обмана – милостиво наказать, да простить, по вине смотря; но если в деле не виноват, оговорщиков уж не прощать, чтобы и впредь ссор не было... всякому греху свое покаяние»² (курсив наш. – М. П.).

¹ Пермяк Е. А. Долговекий мастер: очерк творчества. М., 1978. С. 58–61.

² Домострой. С. 154–155.

Глава 6. ПОНЯТИЕ О ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

6.1. Система, ее структура и свойства

По Р. Шеннону (1978), система есть совокупность объектов, объединенных некоторой формой регулярного взаимодействия или взаимозависимости для выполнения заданной функции.

Согласно Л. фон Берталанфи (1948), мир систем функционально аналогичен. Существуют общие правила их развития, как эволюционного, так и индивидуального. Следовательно, любые системы, и социальные в том числе, обладают некоторыми общими свойствами. К числу наиболее важных из них относятся:

1. *Эмерджентность* как степень несводимости свойств системы к свойствам отдельных элементов, из которых она состоит. Свойства системы невозможно постичь лишь на основании свойств составляющих ее частей. Решающее значение имеет именно взаимодействие между элементами.

2. *Необходимое разнообразие элементов* (гетерогенность). Система не может состоять из абсолютно идентичных элементов. Никакая система не может быть организована из элементов, лишенных индивидуальности. Нижний предел разнообразия – не менее двух элементов (двоичные системы), верхний – бесконечность.

Есть и другой критерий сложности, связанный с поведением системы, ее реакцией на внешнее воздействие. Если система способна к акту решения, т. е. к выбору альтернатив поведения (в том числе и с помощью случайного механизма), то такая решающая система считается сложной. Сложной будет и любая система, включающая в себя в качестве подсистемы хотя бы одну решающую систему.

3. *Устойчивость*. Преобладание внутренних взаимодействий в динамической системе над внешними определяет ее устойчивость и способность к самосохранению. Внешнее воздействие на систему, превосходящее энергетику ее внутренних взаимодействий, приводит к необратимым изменениям и гибели системы. Устойчивость (стационарное состояние) динамической системы поддерживается непрерывно выполняемой ею внешней циклической работой («принцип велосипеда»). Для этого необходимы проток и преобразование энергии в системе.

По виду обмена веществом и (или) энергией с окружающей средой различают изолированные системы (никакой обмен невозможен);

замкнутые системы (невозможен обмен веществом, но обмен энергией возможен в любой форме); открытые системы (возможен любой обмен веществом и энергией).

Системы, элементы которых взаимосвязаны переносами (потоками) вещества, энергии и информации, носят название динамических. Динамические системы являются принципиально открытыми. Перенос информации возможен только в них. Любая живая система представляет собой динамическую и, следовательно, открытую систему.

4. *Эволюция.* Возникновение и существование всех систем обусловлены эволюцией. Самоподдерживающиеся динамические системы эволюционируют в сторону усложнения организации и возникновения системной иерархии – образования подсистем в структуре системы (кооперативный, системообразующий принцип). В процессе эволюции происходит последовательное закрепление таких отклонений от стационарного состояния, при которых протекание энергии через систему усиливается. Следствием возрастания сложности и разнообразия системы является ускорение эволюции, все более быстрое прохождение ее ступеней, равноценных по качественным сдвигам.

В ходе эволюции социальных систем все отчетливее выделяются структуры и механизмы регулирования и управления всеми внутренними процессами, доходящие в социумах до государственной администрации.

6.2. Педагогическая система Я. Корчака

Любые воспитательные (педагогические) системы функционально аналогичны. Докажем это положение на примере знаменитой педагогической системы Януша Корчака. Но сначала – информация к размышлению.

«Генрик Гольдшмит (Януш Корчак) родился 22 июля 1878 (79) г. ...На рубеже столетий он превращается в Януша Корчака, автора многих замечательных произведений: повестей “Дети улицы” (1901), “Дитя гостиной” (1906), “Моськи, Иоськи и Срули” (1910), “Король Матиуш I” (1923); множества новелл и главных педагогических трудов – “Как любить ребенка” (1914) и “Право ребенка на уважение” (1929) и других. <...>

Фактически с начала 10-х гг. XX столетия он работает в приюте для еврейских сирот... С этим Домом сирот он был связан до конца жизни.

В своем раннем произведении “Исповедь мотылька” (1914) Януш Корчак написал: “Реформировать мир – это значит реформировать воспитание”.

Главный постулат педагогической системы Януша Корчака – абсолютная ценность детства: “Те, у кого не было безмятежного, настоящего детства, страдают всю жизнь”. Ребенок – настоящий человек, хотя и в другом измерении. Ребенок, по Корчаку, – это сто масок, в сфере инстинктов – это смутные эротические предчувствия, в сфере чувств – он превосходит взрослого, но у него нет тормозов. В сфере интеллекта, по меньшей мере, ребенок не уступает взрослому, но ему не хватает опыта...

Корчак отмечал, что причиной унижения ребенка является лживая, проникнутая лицемерием система воспитания, которую взрослые не реформируют из простого чувства лени. Он подчеркивал, что надо научить ребенка и отличать ложь, и ценить правду; не только любить, но и ненавидеть; не только уважать, но и презирать; не только соглашаться, но и возмущаться; не только подчиняться, но и бунтовать.

Ребенок нуждается в свободе, но “мы, взрослые, не можем изменить нашу жизнь; воспитанные в неволе, мы не можем дать ребенку свободу, потому что сами в оковах”. <...>

В Доме сирот действовала система самоуправления. Самоуправление должно было служить самовоспитанию, воспитанию самостоятельности и справедливости. Роль же воспитателя в самоуправлении – роль помощника. Доска для контактов с детьми, почтовый ящик для переписки воспитанников с воспитателями, стенгазета, совместные заседания, товарищеский суд, для которого Корчак составил воспитательный кодекс. В суд дети могли жаловаться как друг на друга, так и на взрослых. Во вступлении к “Кодексу товарищеского суда” Корчак писал:

“Если кто-то сделал что-нибудь плохое, лучше всего простить его.

Если сделал плохое, потому что не знал, что это плохо, теперь уже будет знать.

Если сделал плохое не нарочно, в будущем будет осторожнее.

Если сделал плохое, так как ему трудно привыкнуть, постарается больше не делать этого.

Если сделал плохое, потому что его подговорили, больше не послушается.

Если кто-то сделал что-нибудь плохое, лучше всего простить его, подождать, пока не исправится”.

Все решения суда были гласными. Соблюдалась свобода высказывания, выбора судей, которыми были дети. Воспитатель же выступал в роли секретаря с совещательным голосом. На основе Судебного совета был образован Совет самоуправления, бывший и законодательным, и исполнительным органом суда. Им разрабатывались принципы, регулирующие жизнь Дома сирот. В Совет входили десять детей и воспитатель в качестве председателя и секретаря. <...>

Органы самоуправления решали как конкретные задачи (организация концертов, спектаклей, поддержание чистоты и порядка и т. д.), так и постоянные задачи (охрана собственности, организация работы и т. д.).

И все-таки, несмотря на огромные полномочия, самоуправление не заслоняло собой самих воспитателей. В Доме сирот действовал Педагогический совет, состоявший из воспитателей. Этот совет нес ответственность за цели и результаты обучения, направление воспитательной работы, за опеку над детьми, организацию жизни в Доме и развитие каждого ребенка.

Самоуправлением реформы Януша Корчака не ограничились. Была введена широкая система мелких стимулов и импульсов самовоспитания. Это и “списки раннего вставания”, и “списки драк”, нотариальная контора, списки благодарностей и извинений, почтовые ящики, шкаф находок, “плебисциты доброты и антипатии”, когда дети оценивали друг друга, тем самым устанавливая категории “гражданства”.

Шкала оценки отличалась многообразием вариантов: 1. Товарищ. 2. Жилец. 3. Безразличный жилец. 4. Обременительный новичок.

Особое место в педагогической системе Януша Корчака занимал труд. Корчак писал: “Труд не позорит, а возвышает индивида до ранга человека”. Он стремился детям привить любовь к труду. Дети сами выбирали для себя род занятий. Они обязаны были поддерживать чистоту, помогать на кухне, в библиотеке, в мастерских. За выполнение специальных работ детям выплачивались деньги (“доходные дежурства”). Получив деньги, дети могли насладиться всеми отрицательными чертами обладания ими. Корчак всегда подчеркивал одинаковую полезность интеллектуального и физического труда. Эти принципы он пытался воплощать в жизнь и в Доме сирот, и в доме для польских детей в Пруткове, в своих выступлениях на радио. <...>

Януш Корчак был великим экспериментатором, отрицал любую ортодоксальность и завершенность системы. <...>

5 августа 1942 г. от запасного пути Гданьского вокзала, от сборного пункта (Умшлагплац) отправился очередной состав в лагерь смерти Треблинка. В нем были дети, воспитанники Дома сирот, а с ними Януш Корчак. Дети шли с зеленым флагом – символом расцвета, надежды, роста. Корчак мог спастись... Немецкий офицер на Умшлагплац, читавший “Банкротство юного Джека” и узнавший автора, предлагал спасение. Великий Януш Корчак ответил: “Вы ошибаетесь. Дети прежде всего!” Доктор Януш Корчак и дети Дома сирот погибли в лагере смерти Треблинка»¹.

Подведем итог. Педагогическая система Я. Корчака обладала всеми характерными свойствами системы (табл. 14).

Таблица 14

Свойства педагогической системы Я. Корчака

Свойства абстрактной системы	Свойства педагогической системы Я. Корчака
Разнообразие элементов (гетерогенность)	По меньшей мере, система двоична: воспитатели ↔ воспитанники. Является сложной, так как способна принимать решения через «сейм», «совет самоуправления» и пр.
Устойчивость	Существование системы самоуправления, цель которой – регуляция функционирования системы Мониторинг деятельности воспитанников Коррекция деятельности воспитателей и воспитанников через «суд», газету, возможность выбора вида деятельности, почтовый ящик и пр.
Эволюция	Возникновение подструктур управления: «списки раннего вставания», «списки драк», нотариальная контора, списки благодарностей и извинений, почтовые ящики, шкаф находок, «плебисциты доброты и антипатии»
Эмерджентность	«Программа», до которой «дорастает» воспитанник Я. Корчака

«Человек... дорастает до программы, которая серьезна, строга, сурова, которая требует и обязывает. Человек решил, приступил и идет к цели медленно, но верно.

<...> Мне столько лет, сколько есть. Я не стыжусь ни своего возраста, ни своих мыслей, ни своих чувств. Я заставлю уважать себя и ту цель, которую себе поставил»².

¹ Книжная полка. Януш Корчак // Википедия. URL: [http: 1 // corthax. com](http://corthax.com).

² Корчак Я. Указ. соч. С. 344–345.

6.3. Феномен эмерджентности педагогической системы А. С. Макаренко

Педагогические системы – одни из самых сложных систем. И очень часто их жизнь бывает коротка по разным причинам, финансовым в том числе. Например, практическая педагогическая деятельность столь популярного сейчас К. Н. Вентцеля длилась недолго: его «Дом свободного ребенка» существовал с перерывами с 1906 по 1909 г. и закрылся по экономическим причинам.

Педагогическая система А. С. Макаренко представляет собой особый случай в педагогической практике. Она просуществовала под его непосредственным руководством с 1920 по 1935 г. в условиях полной экономической самостоятельности и не распалась даже после того, как ее автор оставил педагогическую деятельность. В силу этого она является объектом изучения педагогической науки уже много десятилетий. И каждый исследователь в каждый период времени обнаруживает в ней иную грань.

Педагогические системы плохо поддаются описанию как изнутри, так и снаружи. Причин тому много. В частности, описание педагогической системы требует, кроме педагогической, еще и литературной одаренности. Счастливым исключением является педагогическая система, созданная А. С. Макаренко. Ее создатель – талантливый и опытный человек, удачно проявивший себя во многих сложнейших областях человеческой деятельности: как педагог-практик, педагог-теоретик, экономист, менеджер, литератор. Во всех этих ипостасях он достигал профессионализма. Макаренко создал собственную педагогическую систему, результатом деятельности которой стала адекватная социализация 3000 воспитанников. Кроме того, ему удалось описать собственную педагогическую систему в нескольких незаурядных художественных («Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш тридцатых годов») и публицистических (многочисленные статьи) литературных произведениях.

Для того чтобы грамотно рассуждать о педагогической системе, нужно вспомнить о понятии «система» вообще. Мир систем, по выражению создателя теории систем Людвиг фон Берталанфи, «функционально аналогичен», поэтому для начала рассмотрим понятие «система» в философско-методологическом аспекте.

Существует достаточно много определений понятия «система». Одно из них – классическое определение общей теории систем: «Система – это обособленный пространственно, ограниченный хронологически, изменяющийся во времени и относительно самодостаточный фрагмент мира и организованная целостность, состоящая из частей (элементов и др.), объединенная разного рода отношениями, которая обладает общим особым качеством (эмерджентность), не равным сумме свойств входящих в это целое частей»¹. Иными словами, все в мире есть системы. Они возникают в пространстве и во времени, функционируют, эволюционируют (сукцессии) и погибают. Это касается и педагогических систем: они появляются, существуют, изменяются и утрачиваются. Кроме того, общая теория систем подчеркивает, что «истинная система интегральна, а не аддитивна, т. е. она не является по своим свойствам простой суммой свойств ее элементов»². Отсюда далеко не всегда сочетание «воспитатель – воспитанник» и есть педагогическая система. «Настоящие системы самодостаточны, т. е. они суть “сами”, они относительно независимы и суверенны. Самодостаточность системы можно определить как способность к саморазвитию и воспроизводству в условиях актуальной среды»³.

Критерием истинности системы считается феномен эмерджентности. Аксиома эмерджентности была сформулирована еще в эпоху Античности и звучала так: целое больше суммы его частей, целое всегда имеет особые свойства, отсутствующие у его частей-подсистем, и не равно сумме элементов, не объединенных системообразующими связями. Взаимодействие элементов системы, объединенных системообразующими связями, дает особый эффект (эффект эмерджентности): возникает качественно новое, часто непредсказуемое свойство системы⁴.

Примем в качестве исходного положение, что педагогическая система Макаренко есть сложная, открытая, нелинейная, бихевиоральная (от англ. *behaviour, behavior* – поведение) система, для которой характерны весьма разнообразные проявления феномена эмерджентности. Выделим только один из эффектов феномена эмерджентности, а именно экономический (он легко наблюдается, фиксируется и проверяется).

¹ Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. М., 1978. С. 34.

² Там же.

³ Реймерс Н. Ф. Экология: теория, законы, правила, принципы и гипотезы. М., 1994. С. 78.

⁴ Там же.

А. С. Макаренко руководил тремя воспитательными учреждениями. За 15 лет (1920–1935) сквозь педагогическую систему А. С. Макаренко прошло около 3000 подростков. Создание таких учреждений, как колония и коммуна Макаренко, в 20–30-х гг. XX в. в Советском Союзе было актуальным. Страну заполняли беспризорники. Их появление – следствие социальных пертурбаций, постигших страну в первой половине XX в. Первая мировая война, эпидемии инфекционных заболеваний (знаменитая инфлюэнца 1918 г. и пр.), политический, экономический кризисы и, как их следствие, Гражданская война, голод, цинга, красный и белый террор, раскулачивание... Все это вызвало колоссальные потери взрослого населения. В колонию и коммуны Макаренко попадали подростки, чудом уцелевшие в этих перипетиях и, по словам педагога, «пораженные хулиганством жизни». Контингент его воспитанников в среднем составлял от 50 до 500 человек.

Первым воспитательным учреждением для беспризорников, которое создал Макаренко, стала детская колония им. Горького. В сентябре 1920 г. он принимает предложение Полтавского губнаробраза организовать и возглавить колонию для несовершеннолетних правонарушителей. В «Педагогической поэме» есть описание жизни колонии на заре ее существования:

«Несколько полуразрушенных зданий, тридцать кроватей-дачек и три стола в единственной пригодной для жилья спальне, полуистлевшая верхняя одежда, вши и обмороженные ноги (большинство колонистов за неимением обуви обертывало ноги тряпками и завязывало веревками), полуголодный паек, материализованный в ежедневной похлебке с неблагозвучным названием “кондер”»¹.

В этих экстремальных условиях немедленно проявляется редкий талант А. С. Макаренко-менеджера: он всегда безошибочно подбирает идеальных помощников (подростков и взрослых), которые организуют и процесс воспитания, и производство.

«В колонии имени Горького просто из-за нужды я торопился перейти к производству. Это было производство сельскохозяйственное. В условиях детских коммун сельское хозяйство почти

¹ Макаренко А. С. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5. М., 1971. С. 471.

всегда является убыточным. Мне удалось в течение двух лет, и только благодаря исключительным знаниям и уменью агронома Н. Э. Фере, прийти к рентабельному хозяйству, и не к зерновому, а к животноводческому... Вот такое хозяйство, оборудованное по последнему слову техники, снабженное кормовой базой, уже приносило нам большой доход и позволяло жить более или менее зажиточно. Мы уже имели возможность не только хорошо есть и одеваться, но усиленно пополнять наше школьное хозяйство, библиотеку, имели возможность построить и оборудовать хорошую сцену; мы за эти деньги приобрели инструменты для духового оркестра, киноаппарат, все то, что в 20-х годах мы не могли иметь ни по какой смете.

Кроме того, мы помогали бывшим воспитанникам, которых становилось все больше и больше, студентам, бывшим воспитанникам, оказавшимся в нужде, помогали очень многим, вступающим в брак. Предпринимать путешествия, принимать гостей – тоже дорогая очень штука. Мы бывали очень часто в театрах, в общем, имели все те блага, которые и должен иметь советский гражданин, выполняющий свои трудовые обязанности...»¹

Это «экономическое чудо» – первое проявление феномена эмерджентности педагогической системы Макаренко. В результате ее функционирования обнаружили качественно новые свойства: самостоятельность, независимость и суверенность, проявляющиеся на педагогическом и экономическом уровнях.

В 1925 г. Макаренко обнаруживает признаки кризиса в развитии созданной им педагогической системы. Один из бывших выпускников колонии, приехавший на каникулы, замечает:

«...В колонии делать нечего... И поту много выходит, и толку не видно. Это хозяйство маленькое. Еще год прожить, хлопцам скучно станет, захочется лучшей доли...»²

О теории систем в мировой науке еще нет и речи, а Макаренко уже четко улавливает закономерности эволюции своей педагогической системы. К ним можно отнести ослабление кооперативных связей, согласованности и коррелированности действий. Это кризис сис-

¹ Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. М., 1972. С. 243.

² Макаренко А. С. Собрание сочинений. Т. 2. С. 486.

темы. Такие моменты в общей теории систем принято называть точкой бифуркации. Кризис – естественное явление в жизни системы. С одной стороны, он указывает на опасность разрушения (внутреннюю и внешнюю), а с другой – обнаруживает благоприятные возможности саморазвития и самовоспроизводства. Для реализации этих возможностей поставлены новые цели. Сейчас это уже не только и не столько выживание, но эволюция (изменение) за счет освоения нового социального и географического пространства. Таким пространством становится территория бывшего Куряжского монастыря вблизи Харькова. Это был подвиг педагога, потому что на «загаженной почве Куряжа» гнездились «нищета, вонь, вши» и обитали «три сотни совершенно отупевших, развращенных, обозленных» подростков.

В мае 1926 г. вся колония Макаренко (120 человек) вместе с хозяйством переселяется на территорию бывшего Куряжского монастыря.

Во время переезда феномен эмерджентности обнаружил себя на бихевиоральном уровне, когда колонисты продемонстрировали качественно новое, непредсказуемое поведение на железнодорожной станции, подав свой поезд для разгрузки на нужный путь вручную.

«...В поезде было сорок пять вагонов. <...> Выяснилось, что поезд для разгрузки нужно подавать на первый путь, к «рамке», но подать нечем. <...> Нам надоело томиться возле вагонов. <...> Хлопцы окружили меня целой толпой. Задние взлезли на тормозные площадки и крыши и убеждали меня хором. Они просили у меня только одного: передвинуть поезд на два метра.

– Только на два метра и – стоп. Какое кому дело? Мы никого не трогаем! <...>

Я, наконец, уступил. <...>

Кто-то сзади крикнул:

– Нажимай!

Несколько мгновений мне казалось, что ничего не выйдет – поезд стоит неподвижно, но, взглянув на колеса, я вдруг заметил, что они медленно вращаются, и сразу же после этого увидел и движение поезда. <...> Через полминуты поезд катился к семафору, как будто его толкал мощный паровоз. Хлопцы, казалось, просто шли рядом с вагонами и только держались за стойки. На тормозных площадках сидели каким-то чудом выделенные ребята, чтобы тормозить на остановке.

Через двадцать минут... оставив сводный отряд... мы быстро построились на вокзальной маленькой площади. <...> И, окруженная толпой станционных мальчишек, колонна горьковцев тронулась к Куряжу¹».

«Экономическое чудо» педагогической системы Макаренко не утратилось в результате пространственного перемещения и увеличения численности колонии до 400 человек.

«Май и июнь в Куряже были нестерпимо наполнены работой. <...> На нашей сотне гектаров Шере хотел в полтора месяца пройти тот путь, который на старом месте мы проходили в шесть лет. <...> В середине июня колония была приведена в полный порядок. Десятого июня электростанция дала первый ток, керосиновые лампочки отправили в кладовку. Водопровод заработал несколько позже.

В колонии скоро завелось настоящее производство. Разными правдами и неправдами мы организовали деревообделочную мастерскую с хорошими станками: строгальным, фуговальным, пилами, сами изобрели и сделали шипорезный станок. Мы заключали договоры, получали авансы и дошли до такого нахальства, что открыли в банке текущий счет. <...>

Так проходили месяцы. <...> ...Мы продолжали жить и богатеть»².

Прохождение точки бифуркации осуществилось успешно, что означало появление новых кооперативных связей, нового порядка, новой педагогической системы – колонии им. Горького под Харьковом.

В 1927 г. Макаренко, работая в колонии им. Горького, одновременно становится заведующим коммуной им. Ф. Дзержинского. Он переводит в нее сорок мальчиков и десять девочек:

«В коммуну нужно послать хороших пацанов, а только старших не нужно. Пускай старшие, как были горьковцами, так и останутся»³.

С 1929 г. Макаренко работает только в коммуне им. Ф. Дзержинского. Он в третий раз начинает заново.

¹ Макаренко А. С. О воспитании. С. 108–111.

² Там же. С. 146, 170, 198.

³ Макаренко А. С. О воспитании. С. 200.

«В первые три года в коммуне имени Дзержинского пришлось пережить очень большую нужду. Были моменты, когда мы в течение дня ели один хлеб. <...> Были моменты, когда в коммуне не было ни копейки. <...> Представьте себе, эта нужда, несмотря на то, что мы переживали ее тяжело и с обидой, – она-то и была прекрасным стимулом для развития труда. И поэтому все наши усилия направились к тому, чтобы заработать самим – самое неприкрытое стремление заработать на жизнь»¹.

Педагогическая система Макаренко не утрачивается, а самовоспроизводит себя. Можно смело это утверждать, так как феномен эмерджентности снова возникает, когда Макаренко как всегда гениально точно подбирает менеджера производства.

«Помогло нам одно счастливое обстоятельство. Мы пригласили заведующего производством Соломона Борисовича Когана. <...> ...Через полгода он 50 тысяч основного капитала превратил в 200 тысяч... а еще через год мы уже имели накоплений 600 тысяч чистых в банке. <...> И банк нам доверял ссуды на строительство. В 1931 году мы построили первый завод, уже основательный завод металлообрабатывающей промышленности, производящий сверлилки – очень сложные машинки, до того времени импортные. Очень быстро освоили, несмотря на то, что эта машинка имела свой мотор, 150 деталей, много всяких шестеренок, так что требовались и фрезерные, и зуборезные станки, очень сложная сборка, литье, и все-таки мы имели возможность, пользуясь опытом разделения труда на дереве, очень быстро освоить производство на металле. <...> Нам понадобилось месяца полтора, чтобы освоить очень сложные станки, причем на станках стояли коммунары 13–14 лет. <...>

Работа на металлообрабатывающем заводе была настолько успешной, что мы начали строить завод фотоаппаратов. Этот очень сложный завод был построен на собственном оборудовании... причем там очень сложный процесс точности, до микрона, то есть требующий очень сложных инструментов, подбора инструментария, научно оборудованной и придирчивой техники контроля, вообще сложнейшее производство»².

Управляя развитием своей новой педагогической системы, Макаренко разрабатывает собственную «педагогическую технику», су-

¹ Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. С. 224.

² Макаренко А. С. Воспитание гражданина. М., 1988. С. 245–247, 248.

тью которой являются «малые воздействия в точке бифуркации». Сейчас известно, что «малые, но правильно организованные резонансные воздействия на сложную систему чрезвычайно эффективны»¹. Макаренко осуществляет эти малые воздействия, тщательно отслеживая «стиль и тон» функционирования своей системы, обращая внимание на «движение к ясно поставленной цели», на сохранение «коллективного тона» и мотивацию преодоления тяжести труда, его «физической непривлекательности», когда «зарплата все-таки является некоторым дополнительным удовлетворением».

«Коммунары интересовались не столько получением денег на руки, сколько уже накоплением их в сберкассе на будущую жизнь.

Последние нормы в этом отношении были такие. Во-первых, каждый коммунары из своего заработка 10 % отчислял в фонд совета командиров. Это не пустяки: 10 % заработной платы – это очень большая сумма.

И таким образом у нас образовался большой фонд очень быстро. Этим фондом распоряжался уже совет командиров, фонд не считался принадлежащим отдельным коммунарам. Фонд предназначался главным образом на усиление культурной работы, на помощь бывшим коммунарам. <...>

<...> Стипендиатов в коммуне имени Дзержинского несколько десятков...

Из этого же фонда дается помощь также оказавшимся в нужде коммунарам, если видно, что эта нужда произошла из действительных причин, а не из простой лени. И такой фонд позволяет коммуне держать в своих руках судьбу всех своих воспитанников до того момента, пока они окончательно не вступят в жизнь.

<...> Из этого фонда каждому коммунару, выпускаемому из коммуны, дается «приданое» – кровать, одеяло, пальто, полдюжины белья, костюм, то, что дает каждая семья своему сыну, когда он уходит от нее.

Этот фонд позволял руководить жизнью коммунаров. <...>

Остальная часть заработной платы коммунаров обычно шла в сберегательную кассу, и считалось, что каждый коммунары, выходя из коммуны, должен иметь в сберегательной кассе не меньше тысячи рублей. <...> Были коммунары, которые получали по

¹ Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение // Вопр. философии. 1992. № 12. С. 5–6.

2000–2500 рублей – это те накопления, которые производились за 5–8 лет жизни в коммуне; и, наконец, небольшая часть денег выдавалась на руки как карманные деньги.

<...> Каждый коммунар собирал себе на поход, откладывал карманные деньги, потому что предполагалось, что в походе много будет драгоценностей, которые можно будет купить. И каждый коммунар откладывал деньги не у себя, а у меня в кассе. И я всегда в поход возил целый чемодан денег: 50–60 тысяч рублей»¹.

Подобная экономическая ситуация в детском воспитательном учреждении, в котором рабочий день основных участников производства не превышает 4 часа и которое существует без внешней поддержки, – явление исключительное. Представляется возможным хоть как-то объяснить его возникновение только феноменом эмерджентности бихевиоральной системы.

Подведем итоги. Любой, кто занимался и занимается педагогической деятельностью, знает, какой это огромный труд и как несладок учительский хлеб. Огромный труд – просто работать, поддерживая уже существующую педагогическую систему, а создавать ее – труд, посильный только гению. Три раза начинать на новом месте, практически с нуля и три раза добиваться успеха – это мог только Макаренко. Этот столь одаренный и опытный человек сумел разработать собственную технологию создания педагогической системы и управления ею. И здесь можно ничего не придумывать, а обратиться к самому Макаренко, который писал, что «в педагогическом явлении нет простых зависимостей, здесь менее всего возможна силлогистическая формула, короткий дедуктивный бросок»². Ясно (с позиций общей теории систем), что он говорит о нелинейности педагогических систем, их особой динамике, характеризующейся неоднозначностью и неопределенностью. Все три варианта педагогической системы Макаренко развивались своеобразно, в зависимости от условий среды, и все успешно. Их открытость и нелинейность становились необходимыми и достаточными условиями возникновения феномена эмерджентности. Каждый раз это был эффект самоорганизации, который проявлялся, в частности, в «экономическом чуде».

¹ Макаренко А. С. Воспитание гражданина. С. 243–256.

² Макаренко А. С. Собрание сочинений. Т. 2. С. 148.

Глава 7. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ВОСПИТАНИИ

Концепт «педагогическое взаимодействие» подразумевает категории «общение» и «деятельность». Они самостоятельны и одновременно диалектически взаимосвязаны и описывают различные аспекты педагогического взаимодействия. Педагогическая деятельность принципиально строится по законам общения.

7.1. Педагогическое общение

Под *педагогическим общением* понимается профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания). Оно имеет *цели*: 1) создание благоприятного психологического климата; 2) психологическую оптимизацию учебной деятельности; 3) психологическую оптимизацию отношений между педагогом и учащимся; 4) формирование межличностных отношений в группе. Считается, что важным критерием продуктивного педагогического общения является благоприятный психологический климат. Но педагогическая практика показывает, что это далеко не так. Конфликты неизбежны, более того, конфликты – движущая сила педагогического общения. Умение грамотно их разрешать и, более того, использовать для достижения педагогических целей – показатель компетенции педагога.

Экспериментальные исследования педагогов и психологов показывают, что задачи, связанные с общением, оказываются наиболее сложными как для субъектов (педагогов), так и для объектов (воспитанников, учащихся) педагогического процесса. В частности, для педагога обязательным считается необходимый и достаточный уровень развития коммуникативных умений.

Вариантов вербальных воздействий педагога на учащихся немало (их насчитывают от 24 до 34). При этом, чем профессиональнее работает педагог, тем меньше число вербальных воздействий за урок и тем больше их разнообразие (инструктирование; изменение интонации; обращение по имени, фамилии; поощрение; юмор). И наоборот, назойливое многократное повторение одних и тех же замечаний

(часто повышается голос; используется обращение по фамилии, т. е. учащиеся больше дисциплинируются, чем организуются; инструктирование, юмор и поощрение практически отсутствуют) – признак непрофессиональности и педагогической некомпетентности.

Любопытны результаты одного классического эксперимента, проведенного в американской школе психологом Р. Розенталем. Психолог протестировал школьников по различным шкалам интеллекта, наугад выбрал из списка каждого пятого, независимо от результатов теста, и объявил учителям, что именно эти дети показали наиболее высокий уровень интеллекта, уровень способностей и в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. В конце учебного года тестирование этих же детей повторилось. Выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других.

Это феномен «*эффекта Пигмалиона*», который был сформулирован Р. Розенталем таким образом: *если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит*. Это не что иное, как проявление герменевтической социологической традиции, которая в концентрированной форме сформулирована известным американским социологом У. А. Томасом: *если люди определяют какую-то ситуацию как реальную, она действительно становится реальной по своим последствиям*.

Иначе говоря, установка, которую психолог дал учителям, была спроецирована на их подопечных по нескольким направлениям: 1) учитель поверил отзыву психолога и начал различать в своих подопечных незамеченный ранее потенциал; 2) они получали неоднократную положительную вербальную оценку; 3) последняя повышала их самооценку; 4) учитель, веря в потенциал ребенка, создавал (даже не осознавая этого) дополнительные условия (среду), способствовавшие эффективному развитию его способностей.

7.2. Педагогическое взаимодействие

Рассмотрим термины «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «интеракция», «коммуникация», «общение».

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий.

Взаимодействие – это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты; динамическое взаимодействие и соотношение между двумя или более переменными, когда величина одной переменной влияет на величину других переменных.

Педагогический процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. И прежде всего, это учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента – преподавателя). Оно реализуется в разных формах: в индивидуальной работе (например, у обучающегося по методу сократических бесед), в классно-урочной работе, в виде консультаций и т. д.

Педагогическое взаимодействие сродни социальной интеракции, представляющей собой: 1) процесс, при котором индивиды и группы в ходе коммуникации своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответные реакции; 2) процесс взаимообусловленного влияния индивидов, групп, социальных систем, обществ друг на друга.

Взаимное влияние осуществляется в процессе коммуникации и деятельности.

Коммуникация (от лат. *communication* – обмен, связь, разговор) – 1. Процесс передачи информации, включающий адресанта, каналы, кодирование, дешифровку, содержание, эффективность, контроль, ситуацию, намерение, адресата. 2. Акт общения между людьми посредством передачи символов, целью которого является взаимопонимание. 3. Обмен информацией любого вида между различными системами связи.

Общение – это процесс межличностного взаимодействия. *Межличностные взаимодействия* – это контакты двух и более человек. Их результатом являются взаимные изменения поведения, деятельности, отношений и установок людей. Такие контакты могут быть случайными или преднамеренными, частными или публичными, длительными или кратковременными, вербальными или невербальными.

Межличностные взаимодействия порождаются широким спектром актуальных потребностей субъектов взаимодействия, направлены на удовлетворение этих потребностей и опосредованы определенными межличностными отношениями.

Категория «общение» имеет самостоятельное значение, так как отражает специфическую активность человека, связанную с потребностью в контакте с другими людьми (аффилиативная потребность, согласно А. Маслоу).

Структуру общения образуют когнитивно-информационный, регуляционно-поведенческий, аффективно-эмпатийный, социально-перцептивный компоненты. *Когнитивно-информационный* компонент связан с процессом передачи и приема информации, осуществляемым прямым образом вербальными и знаковыми средствами. *Регуляционно-поведенческий* компонент характеризует общение с позиций особенностей поведения субъектов, с позиций взаимной регуляции поведения и действий партнеров. *Аффективно-эмпатийный* компонент описывает общение как процесс обмена на эмоциональном уровне, а также как регуляцию эмоциональных состояний партнеров. *Социально-перцептивный* компонент связан с процессами восприятия, понимания и познания субъектами друг друга в процессе общения¹.

Мастерство педагогического взаимодействия создается нюансами. Педагогическое взаимодействие может быть как конструктивным, так и деструктивным общением (если сопровождается неграмотно разрешающимися конфликтами). В идеале педагогическое взаимодействие представляет собой позитивное общение.

Правила позитивного общения одинаково актуальны для всех субъектов педагогического взаимодействия. Перечислим основные из них:

1. *Разговор на языке партнера.* Это правило имеет как психологический, так и лингвистический характер. Язык должен быть понятен всем субъектам общения.

2. *Подчеркивание значимости партнера* в виде уважения к нему. Помните, что потребность в уважении, признании и принятии относится к фундаментальным, базовым потребностям личности (А. Маслоу). Реализуйте это правило на вербальном (обращение, полное имя и пр.) и невербальном уровнях (предметная демонстрация и пр.). Основное условие – искренность. В силу существования не до конца еще научно понятого феномена, который мы предлагаем называть коммуникативной сензитивностью, люди каким-то «надрациональным» образом чувствуют неискренность и неприятие собственной личности

¹ Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб., 2001. С. 199.

даже тогда, когда им внешне демонстрируется подчеркивание значимости партнера, проявление уважения к нему¹. Вот как об этом говорит М. Х. Эриксон в рассказе «Как почесать свинью».

«Однажды летом я продавал книги, чтобы заплатить за свое обучение в колледже. Около пяти вечера я зашел во двор фермы и завел разговор с фермером о покупке книг. И тогда он сказал мне: “Молодой человек, я не читаю ничего. Мне не нужно ничего читать. Я просто люблю возиться со своими свиньями”.

Я спросил его: “Вы не будете против, если я постою рядом и поговорю с вами, пока вы ими занимаетесь?”.

“Болтай, сколько хочешь, парень, – сказал он, – хотя проку тебе от этого не будет никакого. Я не собираюсь обращать на тебя внимания. Ты же видишь, я занят и кормлю свиней”.

И вот, я начал рассказывать про свои книги. Будучи фермерским мальчиком, я машинально поднял с земли пару камешков, которые валялись рядом, и начал, разговаривая, чесать ими спины свиней. Фермер посмотрел на меня, остановился и сказал: “Будь кто угодно этот человек, но если он знает, как почесать свинье спину так, чтобы ей это понравилось, он уже мне интересен. Как насчет того, чтобы поужинать со мной сегодня вечером? И ты можешь остаться ночевать. Денег не нужно, и не беспокойся, я куплю твои книги. Ты любишь свиней. Ты знаешь, как они любят, чтобы их чесали”»².

Здесь Эриксон вспоминает, как он бессознательно действовал наилучшим способом, чтобы достичь своей цели – в данном случае, чтобы продать книги. Он подчеркивает тот факт, что он «машинально» поднял камешки и, разговаривая с фермером, стал чесать свиньям спины. А фермер бессознательно среагировал на человека, у которого, как он чувствовал, была добрая душа.

3. Подчеркивание общности с партнером. Это может быть общность интересов, целей, задач, позиций, положительных и негативных личностных особенностей; профессиональная общность и т. п.

Прямо противоположное поведение – подчеркивание различий, когда акцент делается на несхожести, – обычно неэффективно.

¹ Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Указ. соч. С. 202.

² Эриксон М. Указ. соч.

Обратимся снова к опыту М. Х. Эриксона.

«...В следующий понедельник они все были на занятиях, включая мальчика с протезом. Этот студент на первом курсе был очень общительным и дружелюбным со всеми. На первом курсе все полюбили его, как и он всех остальных. Он был общительным, способным студентом, которого все любили и уважали. На втором курсе он не по своей вине попал в автокатастрофу и потерял ногу. Когда ему сделали протез, он стал замкнутым и очень ранимым. Декан предупреждал меня, что, несмотря на замкнутость и ранимость, он очень способный студент. Но от его дружелюбности не осталось и следа, он никогда не отвечает на приветствия, никогда ни с кем не здоровается, а просто зарывается в книги и занимается своим делом.

Я попросил декана подождать пару месяцев, чтобы студенты привыкли ко мне и познакомились поближе, а потом уж я займусь этим парнем. И вот, в понедельник... я в половине восьмого вошел в здание и застал всю группу у дверей лифта. Я включился в их разговор о погоде, о событиях в Детройте и о разном другом, а потом спросил: “Что у тебя с пальцем, Сэм? Ты обессилел? Нажми на кнопку вызова”.

“Я нажимал”, – сказал он.

“Может быть, ты мало каши ел, так нажми на нее двумя руками”.

“И двумя нажимал, но этот чертов дворник так озабочен спуском своих ведер, что наверняка оставил дверь открытой, чтобы никто не перехватил лифт”.

Я подождал немного и сказал Сэму: “Нажми еще раз”.

Он нажал, но безрезультатно. Наконец, когда было пять минут девятого, я обратился к студенту с протезом: “Ну что, давай мы будем прыгать по ступенькам, а лифт оставим тем, кто здоров”. “Мы, калеки” начали подпрыгивая забираться вверх по лестнице. Томми дал сигнал Джерри. Сэм нажал на кнопку. Здоровые остались ждать лифта. Уже через час этот студент был вновь социализирован. Он получил новую самоидентификацию. Он принадлежал к профессорской группе “Мы, калеки”. Я был профессором. У меня была больная нога, и он отождествил себя со мной, а я, в свою очередь, отождествил себя с ним. Таким образом, получив новый статус, он восстановил все свои бывшие социальные связи. Через час он уже свободно общался»¹.

¹ Эриксон М. Указ. соч.

4. *Проявление явного интереса к проблемам партнера.* Пренебрежение проблемами партнера – ошибка взаимодействия, не допускающая конструктивного общения.

5. *Использование техники выравнивания напряжения.* В педагогическом взаимодействии напряжение присутствует изначально, а также оно может создаваться и усиливаться постепенно. Существуют отработанные приемы (техники) для его нивелирования (табл. 15).

Таблица 15

Техники и антитехники выравнивания напряжения в общении

Техники выравнивания напряжения в общении	Антитехники выравнивания напряжения в общении
1	2
<p>1. Предоставление партнеру возможности выговориться. Для снижения напряжения у партнера по общению совсем не обязательно выполнять все то, на чем он настаивает. Очень часто снижению напряжения способствует уже то, что партнер получил возможность вербализовать все свои взгляды без поправок и ограничений</p>	<p>Лишение партнера возможности выговориться</p>
<p>2. Вербализация эмоционального состояния</p> <p>2.1. Вербализация своего эмоционального состояния. Человек не аккумулирует в себе негативные эмоции, а говорит о них («Меня огорчает... радует...»). Такая вербализация подсказывает партнеру, какое действие оказывают его слова. Формально это никоим образом не выглядит как замечание партнеру, хотя идея та же: мне не нравится то, что он сказал. Но форма иная: отсутствует прямая оценка слов партнера</p> <p>2.2. Вербализация эмоционального состояния партнера. Предложите конкретный выход из сложившейся ситуации. Когда напряжение достигает</p>	<p>Высказывание замечаний и проявление обиды</p> <p>Не предлагать конкретного выхода из сложившейся ситуации и не соглашаться на предлагаемый выход</p>

1	2
своего апогея, эффективным приемом является перевод разговора с абстрактного уровня на конкретные предложения, которые можно обсуждать	
3. Построение и удержание позиции «на равных». Эта техника связана и с подчеркиванием значимости партнера, и с проявлением уважения к нему	Занятие позиции «над». Превосходство одного партнера по общению над другим может подчеркиваться в различных аспектах (компетентность, стаж или опытность, профессионально-ролевые позиции и т. п.). В педагогическом взаимодействии позиция «над» заложена изначально. Абсолютное равенство в общении ученика и учителя вряд ли достижимо и не нужно. Здесь важна адекватность
4. Активное слушание. Это вербальное проявление заинтересованности в разговоре. Функция активного слушания – показать, что собеседник понимает партнера по общению и правильно интерпретирует его мысли	Отсутствие вербальных проявлений заинтересованности в разговоре
5. Использование тактики получения утвердительных ответов. Она состоит в том, что собеседник старается получить не одно «да», а много «да» в подтверждение даже самых бесспорных положений или незначительных моментов	Использование ответа, начатого со слова «нет»

Ряд положений табл. 15 (п. 4, 5) требуют комментариев. Начнем с активного слушания. Существует несколько уровней активного слушания:

- Уровень А – самый простой уровень активного слушания. Собеседник просто вставляет какие-то утвердительные междометия («да», «ага» и т. п.). Это показывает, что субъект следит за развитием мысли партнера.

Более сложный прием уровня А – повтор-проговаривание сказанного партнером. Вместо «да» можно повторить, ничего не изменяя, какое-то

слово или фразу партнера. Функция та же – показать, что слушающий следит за рассказом, его внимание здесь, в этой ситуации общения.

- Уровень В – более сложный уровень активного слушания. Здесь используются такие приемы, как перефразирование, резюмирование, формулирование уточняющих вопросов-утверждений. Их функция все та же: показать, что собеседник проявляет свое внимание, но, кроме того, использование данных приемов помогает снять проблемы недопонимания, которые могут возникнуть в разговоре. В частности, очень часто неадекватно воспринимаются именно причины высказываний и истинные причины поведения субъектов и объектов педагогического взаимодействия (взрослых и детей).

- Уровень С. Данный уровень связывается с развитием идей партнера по общению. Вы не просто подтверждаете и резюмируете идеи партнера, но и развиваете их дальше. Возможно, собеседнику удастся вывести какие-то логические следствия из идей партнера.

Отдельно обсудим эффективную технику, называемую тактикой получения утвердительных ответов. Она состоит в том, что собеседник старается получить не одно «да», а много «да» в подтверждение даже самых бесспорных положений или незначительных моментов. Это подведет партнера к тому, чтобы ответить «да» и на какой-то существенный, важный вопрос. Причина – в формировании стереотипной логики беседы: после серии утвердительных ответов труднее ответить отрицательно. Здесь проявляется действие и речевой инерции, и логики: собеседник задумается, почему, столько раз сказав «да», он вдруг ответит «нет». Как правило, даже если в этой ситуации все-таки и раздастся «нет», оно обычно не бывает слишком категоричным.

Данная техника может быть использована и как основа стратегии поведения (начинаем с получения маленьких уступок и тем самым добиваемся согласия по более важным вопросам).

Известный американский государственный деятель и ученый-естествоиспытатель Бенджамин Франклин подробно писал о том, какие приемы общения помогли ему как дипломату. «Техника Франклина» имеет следующий алгоритм:

- Ответ всегда следует начинать со слова «да». Франклин хорошо понимал, что, начиная свой ответ со слова «нет», мы тем самым блокируем желание собеседника слушать нас дальше.

- Дать позитивную оценку идее собеседника и, более того, объяснить, чем именно она хороша, интересна, выгодна и т. д.

- Описать условия, в которых предложенное решение было бы наилучшим.

- Затем можно плавно переходить к описанию реальных условий, для начала безотносительно предложенной идеи.

- Предложить новое, измененное решение в конкретных, только что описанных реальных условиях.

Подобное взаимодействие высокоэффективно, так как в ходе реализации этой тактики многократно подчеркивается продуктивность идей партнера и соответственно его личная значимость. Новая идея предлагается как видоизменение идеи, предложенной партнером. Акцент делается на том, что причины изменения – не недостатки самой идеи, а невыгодные реальные условия, подталкивающие к ее усовершенствованию.

6. *Негативное оценивание только самого действия, но не личности того, кто его совершил.* Отметим, кстати, что всегда очень важно не просто нападать на позицию оппонента, а постараться, как справедливо утверждают Р. Фишер и У. Юнг, заглянуть за нее, попытаться понять, что за ней стоит. Другими словами, надо не только акцентировать свое внимание на том, почему нас не устраивает чья-то точка зрения, но и на том, каковы причины ее возникновения, в чем причины упорства, с которым оппонент ее отстаивает.

7. *Переживаемое негативное самооценивание.* (Отчасти относится к разряду манипулятивного общения.) Крайний вариант – самобичевание. Фразы подаются не как обвинение, а как глубокое эмоциональное переживание с соответствующей мимикой и интонацией. У манипулятора самая корыстная цель – вызвать чувство вины у собеседника, чтобы вынудить его к нужным (манипулятору) действиям.

8. И в заключение – *золотое правило «техники безопасности» общения:*

- *Не расширяйте зону конфликта.* Конфликт редко бывает абстрактным: обычно он разгорается вокруг какой-то конкретной ситуации, идеи, поступка и т. д. Если уж конфликт возник, лучше остаться в рамках спорной проблемы и не переносить его ни на что другое. В большинстве случаев разрешить конфликт гораздо легче, если не уходить от его первопричины.

- *Не принимайте оскорбления.* Важно сохранить (или подчеркнуть) изначально существующие субъект-объектные отношения, ти-

пичные в педагогическом взаимодействии. Человек, имеющий более низкий социальный статус, не может вас оскорбить, если, конечно, вы не примете его «игру».

Причины неудач педагогического взаимодействия очень часто кроются в формальном усвоении правил общения и в неумении их применять адекватно реальной ситуации.

Обратимся к опыту М. Эриксона.

«...Однажды в наш медицинский колледж пришел новый декан. Он вызвал меня к себе в кабинет и сказал: “Я новый декан и привел с собой своего протеже. Я очень дорожу им, потому что это самый способный студент, каких только мне доводилось встречать. Он одарен в области патологии, которую понимает и чувствует. Он очень интересуется рентгеновскими снимками, но вот беда – он ненавидит всех психиатров. У него очень острый язык, и он будет нападать на вас со всех сторон при каждом удобном случае”.

“Не беспокойтесь, – сказал я декану, – я управлюсь с ним”.

“Ну, тогда вы будете первым, кто это сделает”, – ответил декан.

И вот, в первый день занятий я представлялся студентам и сказал, что я не такой, как все профессора-медики. Все остальные преподаватели колледжа считают, что их предмет самый важный. Но я совсем не похож на остальных.

Я так не думаю, как думают остальные. И все потому, что я точно знаю, что мой предмет – самый важный в колледже. Группа приняла это спокойно. Я продолжал: “Тем, кто лишь немного интересуется психиатрией, я даю перечень литературы для дополнительного чтения из сорока названий. Для тех, кто значительно интересуется психиатрией, у меня есть список из пятидесяти источников. Тем, кто по-настоящему интересуется психиатрией, я даю библиографию из шестидесяти названий, для самостоятельной работы”.

Затем я попросил всех написать обзор по определенному разделу психиатрии и сдать мне эти работы в следующий понедельник.

В следующий понедельник этот самый студент, который ненавидел психиатрию, встал в очередь вместе со всеми. Каждый студент подавал мне свой обзор. Этот студент вручил мне чистый лист бумаги.

Я сказал: «Даже не читая вашу работу, я вижу, что вы сделали две ошибки: вы не поставили дату и не подписали ее. А посему, принесите ее в следующий понедельник. И запомните – делать обзор темы следует так же, как вы рассматриваете рентгеновские снимки».

Я получил один из наиболее умно написанных обзоров, какой мне только доводилось читать в своей жизни.

А декан сказал: «Бога ради, расскажите, как вам удалось окрестить этого нехристя?» А ведь я взял его исключительно на удивлении»¹.

Эриксон, конечно, понял, что чистый лист бумаги является попыткой нанести ему оскорбление. Но, как он сам говорил, «никогда не принимайте оскорбления». Однако, отказавшись рассматривать поведение студента как оскорбительное, Эриксон застал его врасплох. Отметив «две ошибки», он сохранил свое положение авторитета. А указав студенту на аналогию между рентгеновскими снимками и обзором литературы, он воспользовался одним из главных принципов обучения – принципом повышения заинтересованности и связывания нового знания со старым. Приняв игру, в которой чистый лист бумаги был обзором литературы, он показал на практике действие принципа присоединения.

7.3. Педагогическое взаимодействие как вид деятельности

Педагогическое взаимодействие осуществляется в процессе деятельности.

Под *деятельностью* обычно понимается осознанная и целенаправленная активность человека, которая разворачивается в физическом пространстве и в пространстве психических образов.

Понимание внутренней организации деятельности может повысить эффективность процесса воспитания. Общие закономерности организации целенаправленной активности установлены отечественными физиологами А. Н. Бернштейном (при изучении организации движений) и П. К. Анохиным, который сформулировал общую теорию функциональных систем, являющуюся универсальной теоретической

¹ Эриксон М. Указ. соч.

базой для описания структурно-функциональной организации любой функциональной системы, в том числе и целенаправленной деятельности человека.

В целом внутренняя организация деятельности человека выглядит следующим образом:

1. В основе любой целенаправленной деятельности человека лежит мотив. *Мотив* – осознанное побуждение к деятельности, вызванное какой-то определенной потребностью человека (биологической, социальной или идеальной, например потребностью познания).

2. *Потребности* возникают при нарушении внутренних условий существования организма. К ним относят: 1) биологические условия, заданные эволюцией вида; 2) социальные условия, заданные культурой, в которой сформировалась личность.

3. Осознание потребности в форме мотива как побуждения к деятельности сопровождается формированием *общей стратегической цели* деятельности (ее *результата*) – удовлетворение данного мотива, а значит, и потребности и восстановление нарушенных внутренних условий. Следовательно, стратегической целью любой человеческой деятельности является устранение несоответствия между требованиями, определенными условиями существования личности, и фактическим положением дел, связанным с этими условиями. Несмотря на то что стратегическая цель имеет общий характер, именно она как конечный результат деятельности становится тем системообразующим фактором, который скрепляет между собой все элементы деятельности, направленной на ее достижение. Именно конечный результат становится тем образцом, с которым сверяются все конкретные достижения человека при осуществлении данной деятельности.

4. Стратегическая цель может быть удовлетворена самыми разными конкретными путями и способами. Отсюда следующим этапом деятельности становится выбор и формирование *конкретной (тактической) цели (целей)*. Для этого выполняется ряд промежуточных действий:

1) анализ актуальной ситуации – восприятие и интерпретация информации на основе системы знаний (значений), которыми располагает субъект;

2) выбор конкретной цели из числа намеченных в результате анализа ситуации на основе критериев, субъективной привлекательности, стоимости и вероятности достижения данной цели;

3) выбор средств достижения цели;
4) разработка программы ее достижения;
5) принятие решения о целеосуществлении;
6) собственно целеосуществление (конкретная совокупность и последовательность движений (операция), определяемая конкретными условиями взаимодействия с объектами в процессе осуществления действий), приводящее к появлению каких-то конкретных результатов;

7) окончание одного из действий, выполнение которых приближает человека к конечной стратегической цели;

8) замена данного действия новым, так как общая цель пока субъективно не достигнута. Осуществление этого действия происходит по той же схеме и в той же последовательности.

5. Целостная целенаправленная деятельность осуществляется до тех пор, пока не будет достигнута ее конечная стратегическая цель и получен результат. Условие успеха любой деятельности – достижение промежуточных и конечной целей. Удовлетворение исходного мотива обязательно сопровождается *положительными эмоциями*, которые в данном случае выполняют функцию подкрепления. Воображение тоже может служить усилителем мотива.

Следствием осуществления деятельности является трансформация качеств человека: изменяются физические характеристики (возраст и пр.), запас знаний и умений, иерархия социальных ценностей. В связи с этим может измениться мотив, лежащий в основе деятельности, и сама деятельность, таким образом, прекратится.

Если мотив сохраняется, но полученный результат не совпадает с желаемым, то вносятся соответствующие поправки в любой из функциональных элементов деятельности. На этой основе или на основе изменения критериев выбора цели старая цель действия может быть заменена новой. В связи с ее появлением будут использоваться другие средства и разрабатываться иные планы. Промежуточный результат действия, отличный от предыдущего, будет сравниваться с новой целью. При этом стратегическая цель и желаемый стратегический результат останутся неизменными.

Содержание деятельности как педагогического взаимодействия определяется личными мотивами и теми социальными условиями, в которых она разворачивается. Конкретные цели и способы их до-

стижения определяются принятыми ценностями, социальными нормами, господствующими педагогическими технологиями. В связи с этим при достижении своих целей субъектам педагогического взаимодействия обязательно приходится вносить в деятельность соответствующие коррективы.

7.4. Условия успешности педагогического взаимодействия

Успешность педагогического взаимодействия определяется учетом темперамента, экстраверсии – интроверсии, самооценки и типа личности воспитанников.

Темперамент – это закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности. Тип темперамента незначительно варьирует в зависимости от внутренних (состояние здоровья) и внешних условий. Чистых типов темперамента практически не встречается, можно говорить только о преобладании того или иного из них. Существуют разные классификации типов темперамента. Классический вариант классификации был создан Гиппократом четыре тысячелетия тому назад (табл. 16).

Таблица 16

Типы темперамента человека
и правила педагогических коммуникаций

Тип темперамента	Характеристика темперамента	Правила педагогических коммуникаций
1	2	3
Меланхолик	Меланхолик живет не столько здесь и сейчас, сколько в мечтах и сокрушается, что мир несовершенен, а время проходит. Он человек ранимый, склонен глубоко переживать самые рядовые события (жалуется, плачет, грустит). Обладает природной склонностью к абстрактному мышлению и сложным интеллектуальным построениям. В учебе хорошо анали-	Главное – эмоционально поддерживать (т. е. любить) Дать отдохнуть, если жалуется, что устал Использовать эмпатию для регулирования отношений в малой группе

1	2	3
	<p>зирует самый сложный теоретический материал, отлично формулирует стратегические цели деятельности, разрабатывает небольшие новые проекты. Прекрасно прогнозирует ситуацию. Видит возможные затруднения, сложности и опасности. Обладает хорошей памятью, развитой фантазией. У меланхолика прекрасно развита внутренняя речь. Поскольку меланхолик застенчив, робок и нерешителен, ему трудно ясно сформулировать свои умозаключения вслух. Ему свойственны приглушенность речи и сдержанность жестикуляции. Он быстро субъективно устает: сильные и частые воздействия могут вызвать у него длительную тормозную реакцию (у меланхолика «опускаются руки»). Меланхолику трудно долго на чем-то сосредоточиваться. При этом он хорошо учится на своих и чужих ошибках. Мнителен, часто болеет. Обладает повышенной тревожностью: опасается всех и вся. Меланхолик отличается повышенной эмоциональной чувствительностью ко всему, что происходит вокруг; тонко чувствует и понимает искусство. Как никто способен к эмпатии (чувствует чужую боль как свою) и поэтому – самый лучший в мире друг. Меланхолик – «душа» малой группы. В стрессовой ситуации он не может сразу сориентироваться: боится, предпочитает уступать и отступать (внешне). Меланхолик – хитрый и искусный манипулятор, мастер закулисных игр</p>	<p>Предоставлять защиту в стрессовых, сложных ситуациях Не упрекать за нерешительность, колебания и опасения Не позволять манипулировать людьми</p>
Флегматик	<p>Время для флегматика течет медленно. Он медленно двигается, медленно говорит, живет в прошлом. Обладает отличной памятью и, как правило, развитым интеллектом. Злопамятен. Не устает и не</p>	<p>Главное:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● демонстрировать свое уважение; ● не торопить; ● выделять необходи-

1	2	3
	<p>скучает (у флегматика сильная, работоспособная нервная система). Умеет экономить свои силы, не растрчивает их по мелочам. Флегматик отлично выполняет самую трудную и нудную работу, особенно если она престижна. Ставит тактические цели и достигает запланированных результатов. Четко выражает свои мысли вслух. Условные рефлексy у флегматика образуются прочно, но медленно. Поэтому для учебы ему нужно столько времени, сколько именно ему необходимо и достаточно. Эмоциональность внешне снижена (ровен в отношениях с окружающими), не склонен к эмпатии. Флегматик – «мастер» в малой группе. Стресса он не замечает в силу замедленной реакции. Не учится на чужих ошибках, только на своих</p>	<p>мое и достаточное количество времени Поручать сложную, длительную учебную работу (например, написать отчет, резюме, заключение, сделать обобщение) Подчеркивать важность и престижность работы флегматика Включать в команду по разработке проектов для формулировки тактических целей и промежуточных результатов Не упрекать за медлительность и кажущуюся излишней обстоятельность</p>
Холерик	<p>Время для холерика течет быстрее, чем для кого-либо. Холерику в жизни все очень интересно. Он живет будущим, а ждать, когда оно наконец наступит, он не может. Холерик – человек быстрый, порывистый, склонный к бурным эмоциональным вспышкам, резким сменам настроения. При этом переживания холерика не отличаются глубиной и длительностью. Он быстро двигается, быстро и громко, с напором говорит. Объем памяти в средних значениях, интеллект такой же. Холерик не склонен к долгим абстрактным умозаключениям. При этом он исключительно ярко выражает свои мысли и чувства вслух, прекрасно фантазирует по любому поводу. Холерик учится поверхностно в силу высокой скорости своей жизни. Быстро устает, начинает скучать и отвлекается. (У холерика сильная, но не-</p>	<p>Главное: • демонстрировать холерику свое им восхищение; • давать покрасоваться; • использовать его энергию в «мирных целях» Учебный материал для холерика необходимо разбивать на короткие, разнообразные и яркие отрезки и каждый раз по освоении такого отрезка публично хвалить Поручать кратковременные общественные акции, например презентации Не применять отдель-</p>

1	2	3
	<p>уравновешенная нервная система. Поэтому, увлекшись делом, он склонен действовать изо всех сил, истощаться больше, чем способен выдержать его организм.) Холерик тщеславен, изобретателен и инициативен. Он не способен к настоящей эмпатии; не чувствует искусство. Несмотря на раздражительность, аффективность, вспыльчивость, неспособность к самоконтролю, в группе холерика любят, так как с ним интересно. Холерик – «звезда» в малой группе. Манипулирует окружающими за счет эмоционального напора</p>	<p>ное наказание за агрессивное поведение</p>
Сангвиник	<p>Сангвиник живет здесь и сейчас. Обычное для него состояние – это активное бодрствование. Это человек живой, подвижный, быстро отзывающийся на окружающие события и сравнительно легко переживающий неприятности и неудачи. Мимика у него богатая, выразительная, динамичная. Он обладает здравым смыслом, незлопамятен, нетщеславен. Руководитель от природы. Обладает хорошей памятью и развитым интеллектом, хорошо развитой речью, ярко выраженной склонностью к творчеству. Сангвиник непоседлив, не умеет строго придерживаться системы в учебе. Не может успешно выполнять любое дело, требующее длительного и постоянного напряжения сил, усидчивости, терпения и устойчивого внимания. Условные рефлексы у сангвиника образуются с нормальной скоростью, поэтому он хорошо и с удовольствием учится. При этом он нуждается в постоянном притоке новой информации, в новой деятельности, иначе быстро теряет мотивацию к любой деятельности, начинает скучать и бросает на-</p>	<p>Главное:</p> <ul style="list-style-type: none"> • признать в сангвинике равного себе; • не давать скучать; • напоминать о том, что у людей есть чувства; • ориентировать в любой деятельности не только на процесс, но и на результат <p>В учебе постоянно менять классические методы на интерактивные и наоборот</p> <p>Отдельно обучать технологиям управления с целью подготовить истинного лидера</p> <p>Использовать как основу малой группы</p> <p>Не применять отдельное наказание за «эмоциональную глухоту»</p>

1	2	3
	<p>чатое. Сангвиник плохо прогнозирует развитие событий, так как у него снижена тревожность. Эмоциональные переживания сангвиника, как правило, неглубоки, его чувства легко возникают и быстро сменяются. Он почти никогда и ни с кем не ссорится, миролюбив, покладист. Практически не способен к эмпатии, поскольку сам не испытывает сильных чувств. Сангвиник – лидер малой группы. В стрессе адаптивен, быстро выходит из него и приспосабливается к новым условиям</p>	

Тип темперамента генетически обусловлен, но он не определяет однозначно ни настоящее, ни будущее личности. При благоприятных условиях личность с любым типом темперамента может успешно социально адаптироваться. Чтобы создать эти благоприятные условия, педагогу важно знать, что они различны для разных типов темперамента.

Экстраверсия – интроверсия. В широком смысле показатель «экстраверсия – интроверсия» характеризует индивидуально-психологическую ориентацию человека либо преимущественно на внешние объекты (экстраверсия), либо на субъективный внутренний мир (интроверсия). В узком смысле показатель «экстраверсия – интроверсия» характеризует общительность (табл. 17).

Экстраверт направлен на общение и обычно не мыслит себя вне какой-либо группы. Интроверт чаще погружен в свой внутренний мир и в общении обычно не нуждается. У амбивалента эти черты заметно не выражены и проявляются ситуативно, но не ярко. При решении каких-то задач в группах общение экстравертов происходит на уровне ролей, а интровертов – на уровне личности.

Самооценка. В широком смысле самооценка – это компонент самосознания, включающий знания о себе, оценку человеком своих способностей, нравственных качеств, поступков.

В узком смысле самооценка – это отношение уровня притязаний и уровня возможных или реальных достижений. Существует три ее

значения: 1) завышенная – уровень притязаний выше уровня возможных достижений; 2) заниженная – уровень притязаний ниже уровня возможных достижений; 3) адекватная – уровень притязаний соответствует уровню реальных или возможных достижений.

Таблица 17

Характеристики индивидуально-психологической ориентации человека

Индивидуально-психологические ориентации	Характеристики
Экстраверты	Обычно общительны, импульсивны, для них характерны гибкость поведения в различных обстоятельствах, они инициативны (но не настойчивы) и очень хорошо социально адаптированы. Часто экстраверты обладают внешним обаянием, добродушны, веселы и оптимистичны, но несколько прямолинейны в суждениях, в основном ориентированы на внешнюю оценку. Не всегда строго контролируют чувства и эмоции, склонны к рискованным поступкам, могут подвести в ответственный момент. Хорошо справляются с работой, требующей быстрого принятия решений
Интроверты	Обычно необщительны, замкнуты, социально пассивны, но достаточно настойчивы. Они пессимистичны, склонны к самоанализу, планируют и обдумывают свои действия заранее, не доверяют внезапным побуждениям и серьезно относятся к принятию решений, высоко ценят нравственные идеалы. Хорошо контролируют свои чувства, их нелегко вывести из себя
Амбиверты (амбиваленты)	Присущи черты как экстравертов, так и интровертов

У детей школьного возраста адекватная самооценка встречается редко.

Уровень самооценки непосредственно связан с типом темперамента, интроверсией – экстраверсией. Английский психолог Г. Айзенк детально исследовал эти взаимосвязи и разработал теорию типов личности. Он выделил две основные не зависящие друг от друга суперчерты: 1) интроверсия – экстраверсия; 2) нейротизм – стабильность (табл. 18).

На основе исследований Г. Айзенка в России Т. В. Матолиным была разработана методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности. Всего выделено 32 типа личности. Самым интересным в этих исследованиях, в аспекте проблем педагогического взаимодействия, нам представляются пути коррекции поведения (табл. 19).

Таблица 18

Черты личности (по Г. Айзенку)

Интроверсия – экстраверсия	Стабильность – нейротизм	
	Стабильный	Невротичный
Интроверт	Спокойный, уравновешенный, надежный, контролируемый, миролюбивый, внимательный, заботливый, пассивный	Легко поддающийся переменам настроения, тревожный, ригидный, рассудительный, пессимистичный, замкнутый, необщительный, тихий
Экстраверт	Лидер, веселый, беззаботный, покладистый, отзывчивый, разговорчивый, дружелюбный, общительный	Ранимый, беспокойный, агрессивный, возбудимый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный, активный

Таблица 19

Типы личности (по Т. В. Матолину)

Характерологические проявления	Пути коррекции
1	2
<i>Тип 1. Стабильный интроверт</i> Безмятежный и мирный, невозмутимый. В группе скромн. Дружбу не навязывает, но и не отвергает, если предложат. Склонен к упорству, если ощущает свою правоту. Не смешлив. Речь спокойная. Терпелив. Хладнокровен	Воспитателей беспокоит мало, а значит, всегда страдает от невнимания педагогов, тренеров, начальников. Главное в подходе – повысить самооценку посредством привлечения внимания группы к данному человеку. Желательно, чтобы у индивида была возможность выбора темпа работы. Нужно подчеркивать ценность таких качеств, как скромность, хладнокровие
<i>Тип 2. Стабильный экстраверт</i> Радостный, общительный, разговорчивый. Любит быть на виду.	Следует поощрять трудолюбие, использовать природный артистизм и склонность к новизне. Желательно исподволь

1	2
<p>Оптимист, верит в успех. Поверхностен. Легко прощает обиды, превращает конфликты в шутку. Впечатлителен, любит новизну. Пользуется всеобщей любовью, прихотлив, артистичен. Не умеет добиваться результатов (увлекается, но быстро остывает)</p>	<p>приучать к настойчивости, дисциплине, организованности (например, предлагая оригинальные задания). Рекомендуется помочь организовать время (кружковой работой, участием в экспедициях и т. д.)</p>
<p><i>Тип 3. Нестабильный экстраверт</i> Активный, имеет хорошо развитые бойцовские качества. Насмешлив. Стремится общаться со всеми «на равных». Очень честолюбив. В случае несогласия с позицией более старшего принимает активную противоборствующую позицию. Не выносит безразличия в свой адрес</p>	<p>Основная тактика – подчеркнутое уважение. Взаимоотношения следует строить на убеждении. Рекомендуется использовать спокойный, доброжелательный тон общения при аффективном поведении</p>

Глава 8. КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

8.1. Содержание концепта «коллектив». Признаки коллектива

Коллектив (от лат. *collectivus* – собирательный, совместный) – группа людей, объединенная решением определенных производственных, общественных, политических и других задач, характеризующаяся общими интересами и целями, чувством солидарности, самоопределением. Коллектив – это высшая форма объединения людей, создающая наиболее благоприятные условия для совместной деятельности.

Психологи относят коллектив к особым видам общностей, в которых уже более столетия внимательно изучаются социально-психологические явления и процессы, – малым социальным группам (организованным и высокоразвитым).

Малые группы – это небольшие общности, члены которых имеют непосредственные контакты и строго иерархизированные отноше-

ния, что приводит к возникновению эмоциональных связей, а также специфических межличностных ценностей и норм.

Воспитательный коллектив – социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общей системы ценностей, совместной деятельности и общения. Воспитательный коллектив состоит из двух самостоятельно существующих и взаимосвязанных структур: воспитанников (детский коллектив) и воспитателей (педагогический коллектив). По сути, детский коллектив и педагогический коллектив – это малые группы.

Очень интересным и не противоречащим всем выше названным, но необходимо дополняющим их представляется такое определение: коллектив – система межличностных, эмоциональных, психологических и деловых отношений.

Существуют различные классификации коллективов в зависимости от критерия, положенного в их основу:

- по временному промежутку: длительно существующие, временные, ситуативные (кратковременные);
- по роду деятельности: учебные, трудовые, клубные;
- по иерархии детских организаций: первичные (класс, группа), вторичные (школа) и пр.

Характерными *признаками коллектива* являются следующие:

1. Деятельность, направленная на общий объект, в процессе которой члены коллектива связаны местом работы, временем и имеют общие орудия производства, производственные помещения и т. п.

2. Четкая, закрепленная структура. В нее входят композиционная и коммуникативная подструктуры, а также подструктуры межличностных предпочтений и функциональных отношений. Композиционная подструктура – совокупность социально-психологических характеристик членов коллектива, значимых в аспекте его целостности; подструктура межличностных предпочтений – проявление совокупности реальных межличностных связей членов коллектива, их симпатий и антипатий; коммуникативная подструктура – совокупность позиций членов коллектива в системах информационных потоков, существующих как между ними самими, так и с внешней средой, отражающая доступ к информации, ее объем, хранение; подструктура функциональных отношений – совокупность проявлений различных взаимозависимостей членов коллектива как следствие их способности выполнять определенные обязанности.

3. Общая цель деятельности.
4. Общие идеи, стереотипы и императивы поведения, близкие взаимоотношения.

8.2. Эволюция коллектива

Любой коллектив складывается и эволюционирует в процессе совместной деятельности и общения его членов. На 1-й стадии осуществляются процедуры знакомства, осмысливаются перспективы сближения. На 2-й стадии появляются зачатки системы межличностных отношений, начинает формироваться групповое самосознание, зарождается актив малой группы. На 3-й стадии отношения между членами коллектива принимают устойчивый характер, интенсивно формируются групповые нормы и традиции, начинает активно функционировать общественное мнение, проявляется сплоченность и слаженность в действиях членов коллектива. На 4-й стадии происходит полная консолидация, возникает общность с ярко выраженным чувством «мы», с групповыми интересами, целями и деятельностью, проявляется ценностно-ориентационное единство, позволяющее предотвращать конфликты. В результате происходит, с одной стороны, самоотождествление личности с коллективом, с другой – ее обособление.

Воспитательный коллектив обычно эволюционирует в течение достаточного для достижения поставленных воспитательных целей периода. Поскольку целей несколько и они очень различаются по степени сложности, то удобно соотнести их со стадиями развития коллектива. На 1-й стадии цель – создать сам коллектив, на 2-й – использовать коллектив для формирования социально значимых качеств личности, на 3-й и 4-й – обеспечить индивидуальное развитие воспитанников.

8.3. Варианты управления коллективом

Основная проблема коллектива – *управление* им как инструментом воспитания. Рассмотрим два варианта управления коллективом:

1. На основе *кибернетики* как науки об управлении сложными динамическими системами, способными воспринимать, хранить, перерабатывать, выделять информацию, а также использовать ее для саморегулирования и самовоспроизведения. В рамках этой науки рассматривается несколько вариантов управления. Один из них – циклический. Он

основан на отрицательных обратных связях, за счет действия которых система регулирует свою деятельность. Процесс воспитания имеет вероятностный характер, поэтому его эффективность обеспечивается только циклическим характером управления. Цель управления коллективом состоит либо в изменении его наличного состояния до некоего запланированного уровня, либо, наоборот, в сохранении его качеств. Для этого предварительно производятся следующие действия:

1) проводится диагностика имеющегося состояния (по интересующим педагога критериям), т. е. определяется база данных;

2) осуществляются операции целеполагания: формулируется цель и система задач, в процессе последовательного решения которых эта цель должна быть достигнута;

3) составляется программа, определяющая содержание процесса воспитания коллектива и систему характеристик контроля.

2. На основе *педагогической технологии* как совокупности средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов воспитания, позволяющих успешно достичь поставленных целей. Педагогические технологии включают:

- целеполагание (составляется проект, в котором цель формулируется однозначно);

- определение последовательности этапов достижения цели, для чего формулируется система задач, также однозначных и достижимых;

- создание возможности для объективных поэтапных измерений процесса;

- коррекция процесса на основе полученных данных;

- оценка достигнутых результатов.

Обязательным условием успешности управления коллективом является отслеживание выполнения задач, которые показывают основные переходные состояния объекта. Внешняя информация об этом поступает к учителю (управляющей системе), внутренняя информация – к ученику (управляемой системе). Она оценивается, и благодаря этому осуществляется коррекция деятельности воспитанников. Это так называемая отрицательная обратная связь, о чем писал А. С. Макаренко в статье «О воспитании».

«Я расскажу вам о некоторых своих впечатлениях, которые заставили меня не только думать так, как я думаю, но и продолжать дальше свою работу этим методом.

Еще в 1931 г. я должен был пополнить свою коммуны, где было 150 человек, новыми 150 ребятами, многих я должен был принять в течение двух недель.

У меня уже была очень хорошая организация коммунаров. Из 150 человек 90 человек были комсомольцами в возрасте от 14 до 18 лет, остальные были пионерами.

Все были крепко связаны, были очень дружны, обладали очень красивой, точной, бодрой дисциплиной, прекрасно умели работать, гордились своей коммуной и своей дисциплиной. Им можно было поручать довольно ответственные задания, даже физически трудные, даже трудные психологически.

Вот какой метод я применял для того, чтобы произвести наиболее сильное впечатление на мое новое пополнение.

Конечно, этот прием был многообразен, он заключался и в самой подготовке помещения: спальни, рабочих мест, класса, в подготовке внешней обстановки – в виде цветов, зеркал.

Коммуна жила очень богато, потому что была на хозрасчете.

Мы так принимали детей. Мы их собирали всегда в скорых поездах. Это было в Харькове. Ребята, ехавшие в скорых поездах, – это был наш контингент; мы имели право на этот контингент. Скорые поезда Москва – Минеральные Воды, Москва – Сочи, Москва – Кисловодск перевозили кандидатов в мою коммуны.

Все эти скорые поезда проходят через Харьков ночью, и мы этих ребят тоже собирали ночью.

Семь-восемь коммунаров, один из которых назначался временным командиром на одну ночь, отправлялись, для того чтобы собрать этих ребят. Этот временный командир всегда отвечал за работу отряда и всегда сдавал рапорт после окончания задания.

Временный отряд в течение 2–3 ч собирал беспризорных с крыш, из уборных, вытаскивал из-под вагонов. Они умели собирать этих “пассажилов”. Я никогда не сумел бы их найти.

Сотрудники НКВД, стрелки отводили мне комнату на вокзале. В этой комнате происходил первый митинг.

Этот митинг заключался не в уговаривании ребят идти в коммуны, а носил такую форму. Наши коммунары обращались к ребятам с такими словами: “Дорогие товарищи, наша коммуна испытывает сильные затруднения в рабочей силе. Мы строим новый завод, мы пришли к вам с просьбой помочь нам”.

И беспризорные были уверены, что это так.

Им говорили: “Кто не хочет – может ехать дальше скорым поездом”.

И дальше начинался тот метод удивления, который я хочу назвать методом взрыва.

Обычно ребята всегда соглашались помочь нам в нашем строительстве. В этой комнате они оставались ночевать. А на другой день в 12 ч вся коммуна с оркестром – у нас был очень хороший большой оркестр, 60 белых труб, – со знаменем, в парадных костюмах с белыми воротниками, с наивысшим шиком, с вензелями и т. д. выстраивалась в шеренгу у вокзала, и, когда этот отряд, запахивая свои кафтаны, семена босыми ногами, выходил на площадь, сразу раздавалась музыка, и они видели перед собой фронт. Мы их встречали звуками оркестра, салютом как наших лучших товарищей.

Потом впереди выстраивались наши комсомольцы, девочки, следом за ними шли эти беспризорные ребята, а потом еще шел взвод.

И вся эта группа шествовала очень торжественно по восемь человек в ряд.

Граждане плакали от умиления, но мы видели, что это только техника и ничего сентиментального.

Когда их приводили в коммуну, они отправлялись в баню и выходили оттуда подстриженные, вымытые, одетые в такие же парадные костюмы с белыми воротниками.

Затем на тачке привозилась их прежняя одежда, поливалась бензином и торжественно сжигалась.

Приходили двое дежурных по двору с метлами и сметали весь пепел в ведро.

Многим моим сотрудникам это казалось шуткой, но на самом деле это производило потрясающее материальное, если не символическое впечатление...»¹.

8.4. Социометрия – один из современных способов управления коллективом

Современную теоретическую и практическую основу контроля и коррекции деятельности воспитанников для достижения некой цели, поставленной педагогом, мы находим в *социометрии*.

¹ Макаренко А. С. О воспитании. С. 233–234.

Социометрия рассматривает внутригрупповые отношения, так называемое *социальное поле*. Как и физическое, социальное поле дискретно и, следовательно, имеет некие единицы строения: индивиды и отношения между ними.

Главная задача социометрии – измерять сгустки эмоциональной энергии в данном существовании индивидов и изменять социальную организацию рабочей группы, с тем чтобы она более точно соответствовала эмоциональным отношениям ее членов, т. е. *управлять*.

Дж. Морено (1892–1974) сформулировал положение о том, что социальные процессы, происходящие в группе и обществе, могут быть правильно поняты лишь с учетом существования: 1) *микроструктур* – совокупности психических отношений людей, их желаний, чувств, представлений в конкретных ситуациях повседневного взаимодействия; 2) *макроструктур* – пространственного взаимоположения и взаимоотношений людей при выполнении ими производственных и иных специализированных функций.

В процессе социологических исследований выяснилось, что основным источником социальной напряженности и конфликтов является несоответствие микро- и макроструктур социальной группы, на основании чего Дж. Морено сформулировал ряд социометрических законов:

- *социогенетический закон*, который констатирует, что высшие формы коллективной организации развиваются из низших, где малая группа есть модель общества;

- *закон социальной гравитации*, раскрывающий прямую пропорциональную зависимость сплоченности, креативности социального агрегата от влечений участников друг к другу (интеракций) и обратную пропорциональную зависимость от их дистанции друг от друга;

- *закон насыщения*, указывающий на существование точки насыщения социальных отношений, превышение которой ведет к «перенасыщению» (нерастворимый осадок) – конфликтам, розни и войне;

- *социодинамический закон*, который утверждает, что внутри любой группы человеческие привязанности распределяются неравномерно.

Дж. Морено доказал, что большая часть эмоциональных влечений (предпочтений) приходится на немногих членов группы, и это так называемые *социометрические звезды*. Большинство же участников группы оказываются как бы «эмоционально обездоленными» и попадают в разряд «*социометрического (терапевтического) пролетариата*», страдаю-

щего от последствий социометрического эффекта – изоляции, комплекса неполноценности, отверженности и т. п. Пренебрежение фактором неравномерного распределения выборов в социальной группе является упущением, чреватым невозможностью установления социального равенства политико-экономическими средствами. Поэтому правильная оценка социодинамического эффекта важна для установления показаний к терапевтическим мероприятиям, помогающим преодолевать последствия неравномерного распределения человеческих привязанностей.

Дж. Морено сделал вывод о возможности улучшения человеческих отношений в рамках любой общественной системы. Социальная напряженность и различного рода конфликты могут быть ликвидированы путем реорганизации макроструктур – перегруппировки людей в социопространстве таким образом, чтобы во всех случаях рядом оказались люди, симпатизирующие друг другу¹.

Детский коллектив – то же социопространство, и в нем имеют место все описанные социометрические феномены. Но кроме них есть и специфические педагогические особенности.

В теории систем существует закон ограничения разнообразия. Применительно к проблемам управления детским коллективом это означает, что разнообразие методов, приемов учителя и используемых им технологий соответствует разнообразию учащихся в классе. Разнообразие учащихся очень велико. Возможности повышения разнообразия методов учителя ограничены. Следовательно, требуется снизить разнообразие учащихся в классе. Это можно сделать тремя способами: 1) не замечать этого разнообразия, что было характерно для традиционной отечественной школы; 2) уменьшить наполняемость классов; 3) объединить учеников в малые группы.

В последнем случае группа – один объект управления, как и отдельный ученик. Управление может быть эффективным, когда все объекты управления находятся в оперативной памяти субъекта управления (в теории это так называемый локус управления). Объем оперативной памяти человека, согласно последним данным психологии, составляет не более 7 ± 2 – 7 ± 4 для большинства людей. Таким образом, успешно управлять можно только девятью-одиннадцатью объектами. Известно, что совместная физическая работа не нивелирует личность, если объе-

¹ Капитонов Э. А. Социология XX в. Ростов н/Д, 1996. С. 58, 60–61.

диняет не более 30 человек, а совместная педагогическая деятельность – при количестве участников от 8 до 15. Однако реальные группы общения должны быть еще меньше – от двух до семи человек.

Можно подбирать группы по однородности темпераментов, но обычно в них быстро падает работоспособность, неизбежно происходит раскол на враждебно настроенные друг к другу части. Следовательно, при создании малой группы обязательно соблюдается *закон необходимого разнообразия*, который гласит, что любая система не может быть сформирована из абсолютно одинаковых элементов. Условием существования малой группы и успешной совместной деятельности ее членов является необходимое и достаточное разнообразие их качеств. Важным является также психологическая совместимость членов группы и учет того, что общение экстравертов происходит на уровне ролей, а интровертов – на уровне личностей.

Поскольку малая группа – система, она обладает свойством саморегуляции. Последняя обеспечивается рефлексивной коммуникацией. *Рефлексивная коммуникация* – способ, с помощью которого члены малой группы, т. е. субъекты деятельности, сосредоточивают внимание на перестройке самоорганизации и взаимодействия в отношении совместных объектов деятельности. Объект, порядок деятельности, взаимоотношения между партнерами таким образом, видоизменяются. Известно, что в этом случае могут возникнуть и возникают эмоциональные возмущения: раздражение, ссоры, расхождения во мнениях, рождение новых идей, изменение подходов, конфликты между партнерами, стоящими на разных (идеологических) точках зрения, придерживающимися разных культурных традиций.

Социометрия позволяет выявить существующие внутри малой группы группировки и связи между ними, ожидаемые и действительные выборы и отклонения и сформировать целостную картину взаимоотношений, в результате чего возникает возможность реального управления, управления «изнутри».

В любой малой группе существуют так называемые *функциональные роли*, которые играют ее члены. В психологической литературе предлагается такое распределение функциональных ролей: в группе должны быть генератор идей, скептик, эрудит, лидер. Существуют также иные варианты, например: 1) ведущий (организатор) – организует деятельность, вовлекает в нее всех членов группы; 2) аналитик – ана-

лизирует деятельность членов группы, задает вопросы, подвергая сомнению высказываемые рекомендации, идеи, формулировки; 3) «протоколист» – фиксирует все, что относится к решению проблемы; обычно именно он выступает, представляя результаты деятельности своей группы; 4) наблюдатель – оценивает меру участия каждого члена группы на основе заданных критериев. Таким образом, в деятельности группы присутствуют операции координации и кооперации.

Лидер (ведущий) и социометрическая звезда – часто (но не всегда) эквивалентные понятия.

Как правило, *лидер* (ведущий) – это один или несколько членов группы, которые часто избираются другими (ведомыми), редко выбирающими друг друга. Лидер контролирует связи группы с окружающей средой.

Любой лидер характеризуется: 1) харизмой, способностью к дивергентному мышлению, красноречием, рассудительностью; 2) достижениями (образование, социальные достижения, награды, спортивные успехи и др.); 3) ответственностью (инициатива, упорство, самоуверенность, стремление к лидерству); 4) активностью, социальностью, уживчивостью, юмором; 5) статусом (социальный статус, популярность).

Заметим, однако, что, если человек обладает всеми вышеназванными качествами, это не означает, что он действительно лидер (ведущий). Он станет им тогда, когда у него появятся ведомые.

Число лидеров в коллективе варьирует. Стандартные социометрические методики позволяют выявить одного-трех лидеров. Их может оказаться и больше. Так, в зависимости от числа ведомых различают глобальных (лидеры группы) и локальных лидеров (ведущие малых групп). Поскольку группа складывается из малых групп, то чаще всего глобальные лидеры оказываются ведущими в своих малых группах. Они влиятельны и обычно объединяются в своеобразный доминирующий конгломерат. Этот конгломерат имеет некую характеристику деятельности, которая определяется направленностью групп и их лидеров. Это – отношение: 1) к учению; 2) к обучению; 3) к учебному взаимодействию с преподавателем; 4) к учебному взаимодействию с коллегами.

Считается, что направленность в целом позитивна, если она позитивна по каким-либо двум из перечисленных параметров. Если она негативна по трем или по всем названным параметрам, то она негативна в целом. Направленность групп обычно совпадает с направлением

ностью их лидеров. Различают несколько видов функциональных лидеров (табл. 20).

Таблица 20

Виды лидеров и особенности их функционирования

Смысл деятельности лидера	Вид функционального лидера
Интеллектуальный лидер позитивной направленности	«Профессор»
Деловой лидер позитивной направленности	«Организатор», «активист»
Эмоциональный лидер позитивной направленности	«Восторженный адепт», «романтик»
Интеллектуальный лидер негативной направленности	«Злой гений»
Деловой лидер негативной направленности	«Пахан»
Эмоциональный лидер негативной направленности	«Злопыхатель», «очернитель»

Социометрическая звезда (любимец) может быть лидером, а может им и не быть, но в любом случае это член группы, который часто выбирается другими. Социометрическая звезда отвечает за связи внутри группы.

«Изгой», или *«социометрический пролетариат»* (от древнеславян. *гоить* – жить; буквально «изгнанный из жизни») не принимаются в какие-либо группы или добровольно избегают групп, но обычно страдают от этого. Как правило, к изгоям относятся 10–15% от общего числа учащихся (их не приглашают к совместной деятельности и не принимают, если они делают попытки принять в ней участие). В среде маленьких детей примерно 10% активно отвергаются сверстниками.

Психологи выделяют несколько вариантов малых групп: реальную, референтную, виртуальную группы. Они обладают важными особенностями, к которым относят, например, феномены поведения и систему ценностей.

Реальная группа – неформальная группа в классе, в которую входит данный ученик. Основой объединения являются положительные телеэлектронны, возникающие благодаря взаимной симпатии, участию в общей деятельности или объединении (спортивной команде и пр.). Реальную группу может также создать сильный лидер с преобладанием асоциального поведения и ведомые (управляемые им, зависимые от него более психически слабые члены).

В реальной группе проявляются два феномена: внутригрупповой фаворитизм и межгрупповая дискриминация. *Внутригрупповой фаворитизм* – феномен, состоящий в том, что человек, принадлежащий к определенной группе, опознается ею как «свой». При этом можно четко проследить, как члены группы осуществляют по отношению к нему *психологический протекционизм*. Во-первых, помощь оказывается сначала «своему». Во-вторых, по-разному происходит интерпретация поступков: 1) если два человека совершают один и тот же поступок, группа высоко оценит «своего», а чужака просто не заметит или, во всяком случае, не даст ему столь же высокой оценки; 2) члену группы простят некий неблагоприятный поступок, или найдут возможность его оправдать (согласно высказыванию одного из президентов США, «он, конечно, сукин сын, но это наш сукин сын»), или просто не заметят сделанного.

Межгрупповая дискриминация – обратная сторона медали. Если человек по каким-то признакам определяется группой как представитель другой группы (не обязательно противоположной), то его проступки будут более негативно интерпретироваться, а его успехи никто из членов группы не воспримет положительно, а если и признает, то с оговорками.

Референтная группа – это группа лиц, на интересы и ценности которой ориентируется личность. Эта группа может быть как реальной, так и виртуальной. Реальная референтная группа – друзья. Виртуальная группа – литературные персонажи, киногерои определенного типа или актеры с соответствующим амплуа.

С системами ценностей групп связаны многочисленные риски, определяющие становление индивидуальности и личности:

- *Физический риск*. Реальность чувственного опыта дает чувство реальности своего Я. За свое Я подросток в буквальном смысле слова готов платить собственной жизнью.

- *Социальный риск*, связанный с тем, что следование групповым ценностям или их отвержение в каждом конкретном случае является критерием оценки подростка со стороны как взрослых, так и сверстников. В частности, эта внешняя оценка превращается в самооценку. Отсюда два типа социального риска:

- риск несоответствия. Переживание несоответствия ценностям референтной группы требует осознания, в чем именно оно состоит, что рождает такой элемент Я-концепции, как «моя черта характера».

Эта ситуация рождает опасность фиксации на данной стадии развития и включения неадекватных компенсаторных психологических защит. Опасность фиксации усиливается тем, что часто она влечет за собой личностную регрессию;

– риск выбора. Подросток впитывает в себя ценности разных референтных групп. Образуется внутриличностная инстанция референтных ценностей и эталонов – идеальное Я, которая используется для рефлексии реального Я. Они могут вступить в противоречие, и подросток окажется перед выбором, реализующимся иногда драматически.

• *Личностный риск*, вызывающий обиды, разочарования, чувство неполноценности. С другой стороны, личностный риск является одним из необходимых условий развития и саморазвития.

В связи с вышеизложенным очень интересным представляется скаутизм как воспитательная система, чему посвящена статья Г. И. Грибановой.

«Согласно официальным документам, скаутизм (с 1907 г. – М. П.) определяется его лидерами как *“добровольное неполитическое движение в целях воспитания молодых людей, открытое для всех вне зависимости от их происхождения, расы, вероисповедания в соответствии с целью, принципами и методом, заложенными его Основателем”* (Р. Баден-Пауэллом. – Г. Г.) (Fundamental Principles. Geneva. 1989. P. 4).

...Существуя вне формальных образовательных и воспитательных систем, скаутизм представляет собой институализированную структуру в сфере организации досуга детей, подростков и юношества, ставящую перед собой воспитательные и образовательные цели. Роль же взрослых членов организации сводится к помощи молодым в достижении целей движения. <...>

...Путь к достижению целей скаутского движения основывается на определенных принципах – это *долг перед Богом, долг перед другими людьми, долг перед самим собой*. <...>

Интерес вызывают и *методы*, использованные скаутизмом. В самом общем виде они представляют собой *систему самовоспитания посредством клятвы и закона; обучения делом; работы в малых группах; прогрессивных и стимулирующих программ*.

Воспитательный смысл клятвы и закона заключается в *добровольном выборе* молодым человеком *определенной модели поведения*, базирующейся на конкретных этических принципах. “Я

буду честно выполнять свои обязанности перед Богом, страной и людьми, действовать согласно закону скаутов – помогать людям, быть физически сильным, умственно развитым, морально стойким...”, – дает клятву каждый, желающий быть скаутом.

Закон определяет основные нравственные качества, которые должны быть присущи каждому из них, а именно: «скаут – надежен, верен, полезен, дружелюбен, благороден, добр, послушен, бодр, экономен, смел, чистоплотен, религиозен». *Девиз скаутов* заимствован у средневековых рыцарей: «*Будь готов!*» – готов выполнить свой долг.

Лозунг скаутов: «Делай доброе дело каждый день». В пособиях дается перечень конкретных дел, которые могут считаться добрыми, а не просто нравственно обязательными для каждого нормального человека. К ним относятся спасение жизни людей с риском для своей собственной, работы при наводнениях, оказание помощи в борьбе с летними пожарами, работа в патруле по охране окружающей среды, а также значительно более простое проявление заботы о людях: помощь ребенку при переходе улицы, расчистка дороги от завала, уборка битого стекла с дороги, выполнение поручений для больного, оказание первой помощи и т. п.

Другим важнейшим элементом метода скаутизма является так называемое *обучение делом...* Вот почему главное в жизни скаута не занятия по учебникам и прослушивание лекций и бесед, а наглядная демонстрация, наблюдения, эксперимент, активное участие в конкретном деле.

Третий составляющий элемент – *работа малых групп*. Преимущество малых групп для процесса социализации молодых людей давно признано наукой. Оптимальной малой группой в скаутских организациях считается патруль в количестве 6–8 чел. Длительный характер взаимоотношений, идентификация всех членов группы с ее целью, глубокое знание других членов, взаимное уважение и симпатия в сочетании с чувством свободы и раскованности и тем фактом, что социальный контроль носит опосредованный характер, – все это, по мнению лидеров скаутизма, создает идеальную атмосферу для становления личности молодого человека, развития у него чувства ответственности, навыков самоконтроля, организаторских способностей и исполнительской дисциплинированности.

Умения, которыми должны овладеть скауты, делятся на 12 групп: пять групп – умения, связанные с природой (жизнь в лагере, приготовление пищи, туризм, окружающая среда, экология);

две группы – умения, связанные с укреплением здоровья (физическая подготовка, плавание); две группы, относящиеся к окружающим людям (общение, оказание первой помощи); три группы, относящиеся к семье, району, стране (семейная жизнь, жизнь в обществе, гражданство). <...>

Главные достоинства скаутизма следующие: отказ от прямой политизации движения; многоуровневая дифференциация (по полу, возрасту, национально-культурной, социально-экономической специфике и т. п.) как в содержательном, так и в организационном плане; полная добровольность вступления в организацию, отсутствие каких-либо преимуществ, связанных с членством в ней, для учебной и профессиональной деятельности; конкретность и деятельностный характер скаутских программ, гармоничное сочетание их интеллектуального, нравственного, трудового и физического насыщения; четко разработанная система поощрений и наградений (более 150 знаков отличия); романтическое, праздничное обрамление традиций и ритуалов; особый акцент на приобщении детей и подростков к природе.

Наиболее сильная сторона скаутизма – тщательные отбор и подготовка скаут-мастеров, сочетание штатного состава *скаут-мастеров* (чаще всего из учителей и офицеров) в возрасте от 18 до 65 лет и большого числа добровольцев, как правило, прошедших в юности школу скаутизма. <...>

Претендент должен обладать рядом качеств нравственного, физического и интеллектуального порядка, а также социальным положением, делающим его пригодным для этого ответственного и весьма престижного поста. Кроме того, он должен пройти трехмесячную подготовку в отряде другого скаут-мастера, а во многих странах и серьезную теоретическую подготовку психолого-педагогического плана в рамках специальных летних лагерей. Только после этого кандидатура утверждается главным штабом. А поскольку каждый отряд имеет своего скаут-мастера и его помощника, то можно сделать вывод о весьма надежном методическом оснащении организации. Этому же, безусловно, способствует и издание огромного количества методической литературы, кино- и видеофильмов. Без всего этого вряд ли бы скаутизм стал тем, чем он является сегодня»¹.

¹ Грибанова Г. И. Скаутизм как воспитательная система // Педагогика. 1992. № 5–6. С. 26–32.

Заключение

В тексте монографии представлены эмпирические факты и сформулированные на их основе обобщения. Они истинны (доказаны, обоснованы), воспроизводимы, имеют индуктивно-дедуктивную структуру, а следовательно, составляют эмпирическую теорию.

В строении же самой теории воспитания можно выделить следующие основные компоненты: 1) исходную эмпирическую основу, в которую входит множество зафиксированных фактов; 2) исходную теоретическую основу – принципы, законы (закономерности), правила; 3) логику – множество допустимых в рамках теории правил, логических выводов и доказательств; 4) совокупность выведенных следствий, утверждений, принципов, условий с их доказательствами.

В монографии рассмотрены дидактические единицы образовательного стандарта, которые предложено называть концептами, даны варианты определений, варианты классификаций, подобраны яркие и «незатертые» примеры. Это не значит, что автор не ценит известных педагогов, просто их мысли часто цитируются в других пособиях, а повторяться не хотелось. Отсюда обращение не только к теоретикам, но и к практикам педагогики и психологии (Я. Корчак, А. С. Макаренко, С. Л. Соловейчик, З. Фрейд, М. Х. Эриксон). Кажущаяся простота историй – не знак их примитивности или примитивности их авторов. Нас привлекало прежде всего отсутствие прямых назиданий и, конечно, профессионализм. Последний, по нашему мнению, выражается в следующем: 1) способности проанализировать ситуацию (как педагог, как психолог, как врач – например, Я. Корчак); 2) умения видеть и признавать свои ошибки; 3) предложении нескольких вариантов решения проблем; 4) выборе самых конструктивных из них здесь и сейчас.

Библиографический список

Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности [Текст] / Л. А. Беляева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1993. 236 с.

Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека [Текст] / В. М. Бехтерев; под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.

Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

Грибанова Г. И. Скаутизм как воспитательная система [Текст] / Г. И. Грибанова // Педагогика. 1992. № 5–6. С. 26–32.

Гумилев Л. Н. От Руси к России [Текст]: очерки этнической истории / Л. Н. Гумилев. М.: Экопрос, 1992. 230 с.

Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л. Н. Гумилев. М.: ТОО «Мишель и К°», 1993. 504 с.

Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики [Текст]: учеб. пособие для вузов / А. Н. Джуринский. М.: Форум: Инфра-М, 1998. 108 с.

История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. [Текст]: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 154 с.

Капитонов Э. А. Социология XX века [Текст] / Э. А. Капитонов. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.

Каптеров П. Ф. Детская и педагогическая психология [Текст] / П. Ф. Каптеров. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 336 с.

Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей [Текст]: пер. с англ. / Д. Карнеги. М.: Беловодье, 1994. 688 с.

Ключевский В. О. Сочинения [Текст]: в 9 т. Т. 6 / В. О. Ключевский. М.: Мысль, 1989. 322 с.

Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст]: курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. СПб.: Детство-Пресс», 2001. 288 с.

Корчак Я. Как любить ребенка [Текст] / Я. Корчак. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. 352 с.

Кравченко С. А. Социология: парадигмы и темы [Текст]: учеб. для высш. учеб. заведений / С. А. Кравченко, М. О. Мнацаканян, Н. Е. Покровский. 2-е изд., доп. и перераб. М.: АНКИО, 1998. 507 с.

Крысько В. Г. Психология и педагогика [Текст]: схемы и коммент. / В. Г. Крысько. М.: Владос-Пресс, 2001. 386 с.

Макаренко А. С. О воспитании [Текст] / А. С. Макаренко; сост. и авт. вступ. ст. В. С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1988. 256 с.

Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера [Текст] / Н. Н. Моисеев. М.: Мол. гвардия, 1990. 351 с.

Набоков В. В. Другие берега [Текст]: роман / В. В. Набоков. М.: ДЭМ, 1990. 351 с.

Оконь В. Введение в общую дидактику [Текст] / В. Оконь; пер. с пол. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. М.: Высш. шк., 1990. 382 с.

Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.

Пермяк Е. Долговекий мастер [Текст]: очерк творчества / Е. Пермяк. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Дет. лит., 1978. 207 с.

Популярный биологический словарь [Текст] / сост. Н. Ф. Реймерс. М.: Наука, 1990. 544 с.

Реан А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. СПб.: Питер, 2001. 432 с.

Реймерс Н. Ф. Охрана природы и окружающей человека среды [Текст]: словарь-справочник / Н. Ф. Реймерс. М.: Просвещение, 1992. 405 с.

Реймерс Н. Ф. Экология: теория, законы, правила, принципы и гипотезы [Текст] / Н. Ф. Реймерс. М.: Россия молодая, 1994. 367 с.

Розанов В. В. Сочинения [Текст] / В. В. Розанов; сост., подгот. текста и коммент. А. Л. Налепина, Т. В. Померанской; вступ. ст. А. Л. Налепина. М.: Сов. Россия, 1990. 592 с.

Розанов В. В. Сумерки просвещения [Текст] / В. В. Розанов; сост. В. Н. Щербаков. М.: Педагогика, 1990. 624 с.

Рубина Д. Когда выпадет снег [Текст]: Рассказы. Повести / Д. Рубина. Екатеринбург: У-Фактория, 2002. 592 с.

Рубина Д. Последний кабан из лесов Понтеведра [Текст]: роман / Д. Рубина. Екатеринбург: У-Фактория, 2002. 336 с.

Соловейчик С. А. Воспитание по Иванову [Текст] / С. А. Соловейчик. М.: Педагогика, 1989. 356 с.

Соловейчик С. А. Педагогика для всех [Текст]: кн. для будущих родителей / С. А. Соловейчик. М.: Дет. лит., 1987. 367 с.

Социологический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Г. В. Осипова. М.: Инфра-М: Норма, 1988. 488 с.

Степанов Ю. С. Константы [Текст]: слов. рус. культуры / Ю. С. Степанов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Акад. проект, 2001. 990 с.

Стернин И. А. Практическая риторика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. А. Стернин. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 272 с.

Титов В. А. История педагогики [Текст]: конспект лекций / В. А. Титов. М.: Приор-издат, 2003. 240 с.

Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания [Текст]: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 576 с.

Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации [Текст]: монография / И. Г. Фомичева. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1997. 256 с.

Фрейд З. Введение в психоанализ [Текст]: лекции / З. Фрейд. М.: СТД, 2006. 608 с.

Фрейд З. Хроника-хрестоматия [Текст]: учеб. пособие / З. Фрейд; сост. Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. М.: Флинта: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1999. 416 с.

Хиггинс Э. Шесть ступеней Лоуренса Кольберга [Текст] / Э. Хиггинс // Психол. журн. 1992. Т. 13, № 3.

Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / С. Т. Шацкий. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 304 с.; Т. 2. 416 с.

Эйнштейн А. Эволюция физики [Текст] / А. Эйнштейн. М.: Устойчивый мир, 2001. 264 с.

Научное издание

Полякова Марина Васильевна

КОНЦЕПТЫ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Практико-ориентированная монография

Редактор Е. А. Ушакова
Компьютерная верстка Л. Н. Осадчей, Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 10.03.10. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов. Усл. печ. л. 10,6. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 300 экз. Заказ № ____.
Издательство ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
