

«Оживляя» куклу, ребенок чувствует и видит, что каждое его действие немедленно отражается на поведении куклы. Следовательно, ребенок получает оперативную, недирективную обратную связь о своих действиях, что помогает ему самостоятельно корректировать свои действия, улучшая кукловождение. Ребенок становится волшебником, заставляя неподвижную куклу двигаться так, как он считает нужным и как хорошо для нее.

Помимо этого работа с куклой позволяет повысить уверенность в себе, в своих силах, снизить эмоциональную тревожность, страхи, волнение, совершенствовать мелкую моторику руки, координацию движений, нести ответственность за управление куклой, проявлять через куклу те эмоции, чувства, состояния, движения, которые в обычной жизни по каким-либо причинам ребенок не может и не позволяет себе проявлять, научиться находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. развивать произвольное внимание и совершенствовать коммуникативные навыки и культуру.

Используемая в коррекционных занятиях психогимнастика позволяет детям изобразить отдельные эмоциональные состояния (страх, гнев, тревогу, обиду и т. д.), моделировать поведение персонажа с теми или иными чертами характера, корректировать настроение, отдельные черты характера ребенка и снять эмоциональное напряжение.

Третий этап – *заключительный*, длящийся 15–20 мин. Задачи этапа: снятие психоэмоционального напряжения; внушение желательного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего психическую и физическую активность детей; приведение в равновесие эмоционального состояния детей, повышение самочувствия и настроения.

На этом этапе могут использоваться техники расслабления, включающие в себя расслабление по контрасту с напряжением, расслабление с фиксацией внимания на дыхании, расслабление и напряжение мышц лица и психогимнастические упражнения, направленные на саморегуляцию и снятие эмоционального напряжения.

*Б.В.Ашастин,  
Л.Ю.Красилова*

### **Социальные проблемы здоровьесбережения в образовательном пространстве**

Традиционное образование сориентировано на «передачу и усвоение социального опыта». Скорее всего, этот ориентир обусловлен тем, что в процессе жизнедеятельности важно опираться на опыт предыдущих поколений. Об этом свидетельствуют факты сохранения традиций в укладе жизни, в обычаях. Однако каждое поколение людей привносит в них свои особенности. Это, в свою очередь, является свидетельством того, что лю-

ди не слепо следуют опыту предков, а обогащают своим. Пользуясь этой логикой, можно объяснить причины того, что приоритетами традиционного образования выступают содержание и дидакто-когнитивные отношения его (образования) участников. Однако преобразования в обществе требуют воспроизводства новых технологий человековедения (В.П.Казначев, 1997).

Напрашивается вопрос о необходимости изменения структуры форм и времени проведения занятий. Перемещение учебного периода в школах и вузах на более позднее время и, соответственно, большую восприимчивость учащихся.

Как это ни странно, но «формирование всесторонне развитой личности» в советской образовательной системе осуществлялось преимущественно средствами обучения. Воспитание как бы соподчинялось обучению и осуществлялось либо в обучении, либо во внеучебной деятельности, но в отрыве от содержания обучения. Тем самым, социальный опыт, сосредоточиваемый в содержании обучения, оказывается почти невостребованным в воспитании. В целом же содержание образования (обучения и воспитания) отбиралось без учета особенностей участников образования. Фактически оно оказывалось часто далеким от того, чтобы удовлетворять их потребности и малопригодным к самостоятельной жизнедеятельности. Все это, естественно, является предпосылками формального усвоения передаваемого «социального опыта» (Г.Н.Сериков, С.Г.Сериков, 1999).

Тем не менее, существуют требования государственных образовательных стандартов к образованности человека, которые необходимо выполнять. Поэтому участникам образования приходится прилагать значительные усилия для того, чтобы выполнять эти требования, порой мало отвечающие их личным ценностям. К тому же вдохновение является в среднем каждые полтора часа (Л.Лэмберг, 1998). Более того, энергозатраты участников образования становятся при этом часто сопоставимыми с их природоопределенными потенциалами. Постоянное утомление чревато угрозой переутомления, а это уже – предпосылки разрушения здоровья участников образования. В этой связи необходимо информационные технологии для принятия управленческих решений по охране здоровья человека и среды.

Жизнь требует изменения содержания обучения. Таким образом, внутренне невостребованное усвоение социального опыта, с одной стороны, не гарантирует становления высокой образованности людей, а с другой – грозит ухудшению здоровья у значительной части участников образования.

К этому надо добавить, что явная недооценка природоопределенной и развившейся сущности участников образования во имя формального усвоения стандартного содержания образования ведет к возможности утери индивидуальности каждого из них. Дело в том, что по природе своего рождения каждый нормальный человек является творцом (созидате-

лем). В традиционном же образовании акцент делается на активное дидакто-когнитивное взаимодействие участников образования. Их креативность остается маловостребованной. Рутинная же деятельность для творчески настроенного человека является существенно более энергозатратной, чем креативная. Следовательно, опять же имеют место основания для беспокойства о здоровье участников рутинного образования.

Из данных хронобиологии следует, что эффективность сознательной деятельности колеблется в пределах  $\pm 15\%$  от среднего уровня. Как это отражается на учебном процессе? Например, организм находится на минимуме функционирования, а мы требуем старания. Необходимо создание альтернативной модели образования, развития и образа жизни.

Еще в недавнем прошлом традиционное образование в основном удовлетворяло общество. Однако постепенно стали заметны негативные тенденции в результатах образования. К ним относятся и снижение уровня образованности выпускников, и рост негативного отношения к продолжению образования, и ухудшение состояния здоровья его (образования) участников, что требует создания валеологических центров. Таким образом, заключить, что традиционное обучение способствует регрессу, в частности ухудшению жизненного потенциала. Форма организации школы устарела, и поэтому необходима перекomпозиция образовательного пространства, внедрение валеологических и педагогических технологий «живого знания».

Знания и здоровье постепенно должны становиться образом жизни (педагогика и валеология «погружения»). Теоретически же форма мышления строится как восхождение (В.В.Давыдов). Положение о предметности и субъективности деятельности приобретает сегодня ключевое значение, так как развитие требует изменения культуры поведения и общественного интеллекта в целом.

Попытки же осуществления реформы образования «сверху» без учета глубинной специфики образования как реального (представленного единством социального, валеологического, эколого-экономического, физиологического, педагогического и, может быть, других аспектов) явления оказывались, мягко говоря, безуспешными (Л.М.Кустов, 1998). Пассивное ожидание естественных путей и результатов разрешения поиска истины в образовании вряд ли можно назвать целесообразным.

Одновременно представляется необходимым подчеркнуть, что необоснованное и некомпетентное вмешательство со стороны тех или иных участников образования в естественно протекающий процесс разрешения тех или иных противоречий в образовании чреват конфликтами и усугублениями негативов в реализующихся результатах.

Модель современной школы строится посредством применения прогрессивных технологий управления (синергетика – самоорганизация, самосогласование, самореализация). Использование технологий информационного общества «Знания» с индивидуальным мышлением позволит

рефлексивно представить новое видение, понимание, эволюцию поведения. В конечном итоге транслируется процесс человековедения (самоизменение, самоконтроль, самореализация).

Интеграция знания (теории, концепции, методологии) формирует общественный интеллект с учетом региональных, этнических особенностей менталитета, пассионарности. Невозможно уяснить причины и тенденции изменений в сознании человека этого времени без учета эколого-экономических, валеологических явлений сознания, которое принято обозначать менталитетом или мировосприятием.

Менталитет – это «общий тонус» долговременных форм поведения и мнений индивидуумов в пределах групп. Менталитет никогда не монолитен, часто противоречив, он образует специфические «вживленные образцы», стереотипы мнений и действий. Он проявляется в предрасположенности индивидуума к определенным типам реакций – собственно, он является их механизмом поведения (Н.С.Южанина).

По нашему мнению, менталитет отличается от мнений, учений, идеологий тем, что своим носителем он никогда не может быть отрефлексирован и сформулирован. Вопрос «Каков ваш менталитет?» лишен смысла. Менталитет может быть только тестирован извне, отслежен нами там, где мы видим что-то, непохожее на нас самих. Менталитет не тождественен высказываемым мыслям и видимым образам действия. Менталитет стоит за ними и определяет границу между тем, что человек вообще может осмыслить и допустить, и тем, что он ощущает как невысказанное, невозможное.

Таким образом, менталитет – это своеобразные установки сознания, неясные, невербализованные его структуры. Менталитет включает в себя основные базовые представления о человеке, его месте в природе и обществе, его понимание природы. Создавая «модель мира», истолковывая его, воспринимая его суть, человек использует неотрефлексированные впечатления, представления, образы.

Менталитет – это совокупность способов и содержания мышления и восприятия, характерная для определенного социума в определенное время. Менталитет проявляется в действиях, определяя его опыт и поведение, тем самым, выступая регулятором в общественной созидательной деятельности (Н.С.Южанина, 1999).

Неудачи реформ России, которые с неумолимым постоянством приводят к сохранению тотального кризиса общества, породили феномен сомнения в правильности избранности пути, его сущности, направления и методов осуществления. Сомнение не коснулось лишь одного – уверенности каждого человека в собственном существовании, своей экзистенциальности. Но с осуществимостью подлинности бытия человека возникли неразрешимые проблемы, с которыми связаны и все другие проблемы кризиса (Г.А.Чистов, 1999).

Под бытием человека понимается не просто выражение сущности, реализации его интересов, а как «присутствие» и «сбытаемости» его «Я» в наличности как принципиально неисчезающей целостной ценности. Оно не сводимо к реализации его телесно-витальной жизни, ни даже к его духовности и социальности, хотя последнее и не является сущностной стороной человека. Поскольку человек есть разумное и мыслящее существо, то он всегда определенным образом помысливает и промышляет свое бытие, задавая систему смыслов знания и целей, которые становятся парадигмой его эссенциальности и экзистенциальности. В этом плане декартовское «*cogito ergo sum*» (мыслю, следовательно, существую), прямым образом относится к нашему времени – времени прогрессивных изменений в обществе, времени человекопознания, человекопроизводства, человековедения.

Изменения в обществе, в первую очередь, связаны с приоритетом ценностей, ведущих к тем или иным способам действия, организации поведения. Универсальность жизни заключается в системе преобразований, эволюцией поведения, становления общественного интеллекта, самоорганизацией.

Анализ эволюции общественной мысли подтверждает этот тезис. Дуализм сознания педагогов и противоречивость их социального поведения детерминировались особенностями эмоционально-чувственного отношения к действительности. Теоретическое сознание отражало определенные черты мировосприятия: отношение к власти, идеологической доктрине, народу. Проявлялось это и в особой вере в непогрешимость классиков марксизма-ленинизма, неисчерпаемые возможности социального строя, превосходство планомерно организованного хозяйства над капиталистическим. Теоретическими убеждениями часто становились идеи, связанные с социокультурными ценностями и традициями общества: коллективизмом, патриотизмом, интернационализмом.

Важный урок прошлого заключается в том, что сегодня основу новой структуры социокультурных ценностей призваны составить ценности демократии, свободы, прав человека, повседневного гуманизма и солидарности. Выявление образцов самоотверженного стремления людей к творческой деятельности, к отстаиванию высоких смыслодержательных ценностей, может быть использовано для преодоления идеологизированной системы мировоззренческих установок, формирования личности, способной к культурному саморазвитию, культурно-нравственной саморегуляции поведения, и свободной от синдрома классовой и национальной борьбы.

Утвердить новый объект ретроспективного познания можно только конкретными исследованиями человека также как и доказать инструментальность новых подходов в методологии познания. Этот урок сама история демонстрировала уже неоднократно (В.А. Куценко, 1997; В.С. Балакин, 1997, 1999). Проблема бытия человека возникает не тогда, когда он ос-

мысливает его, а когда он социализируется в определенное общество, в систему общественных отношений. Вот тогда и завязывается весь узел экзистенциальных противоречий, поскольку общество стремится ангажировать личность. Здесь человек как действующий субъект сталкивается с феноменом «ангажированного мышления», под которым понимается мышление, поставленное на службу кому-то, ориентированное на определенный социальный заказ «мышление, лишенное своей» свободы и экзистенциальности. В этой точке и возникают бифуркационные противоречия, ведущие порою к непредсказуемости, стихийности процессов.

По мнению указанных выше авторов, «завербованное мышление» производит знания по поводу «себя бытия», «здесь бытия» (присутствия – пребывания), которое, так или иначе, опредмечивается, овеществляется. Овеществленность выступает отчуждением от промысленного бытия, становясь его «тенью», которая, обладая овеществленной силой, претендует на самостоятельность от «промысленного бытия», создавая свою реальность со своими «правилами игры», приобретающие принудительный характер.

Возникает феномен «виртуальной реальности», «симулакра», разного рода «обманки», «муляж», эрзац «промысленного бытия», «правдоподобное подобие», заменяющих подлинность и сокровенность естественного бытия человека. «Овеществленная сила знания», «технологическая реальность» ангажируют мышление и сознание человека в качестве лишь оправдания предписанного действия овеществленной силы знания.

Ситуация приобретает черты иррациональной и абсурдистской реальности, сущность которой посредством разума уже и не схватывается. А бытие человека становится не «здесь бытие», а «там бытие». Экзистенциальность и эссенциальность бытия человека заменяется «технологизацией бытия», которой распоряжаются лишь элиты общества «посвященные и властвующие», а человек становится объектом манипуляции, проверки действительности и эффективности различных, в том числе и социогенных технологий. От субъекта, человека требуется ангажированное мышление и ангажированное поведение, соответствующее принципам технологизации.

Как следствие замещения завербованного мышления мышлением ангажированным приводит к эрозии смысла, значение и ценности бытия человека, бытия другого, которая «касается» нас, так задевает нас, людей, что во внимание к этому касательству и в притяжении его, «состоит отличительность человеческого бытия». Замещение завербованного мышления ангажированностью характерна для современного цивилизованного развития, в котором «комфорт и качество жизни» его лицо, доминирующий и все вытесняющий стимул.

В условиях же современного российского общества «замещаемость» завербованного мышления как адекватного проекта бытия человека лишь искажает процесс. Поэтому, наличное бытие, так или иначе,

предстает как помысленное и промысленное бытие человеческого «Я». Само же мышление носит завербованный характер. Под «завербованностью мышления» следует понимать направленность мышления человека на выработку, определения и осознания своего «Я», своего проекта жизни, который он так или иначе проживает и должен прожить. Поэтому «завербованность мышления» предстает как принципиально неотчуждаемая сторона и помысливаемого и наличного бытия, из которой и проистекает свобода человека. Следовательно, учение – категория социальная, требующее преобразований. В конечном итоге, главным двигателем общества становится эволюция поведения, индивидуальный и общественный интеллект формации экологовалеологического социализма.

Отсутствие науки о человеке привело к тем диспропорциям, которые тормозят дальнейшее развитие цивилизации. Категория «человековедения» появилась в работах Б.Г.Ананьева (1977), однако и в более ранних исследованиях В.Н.Несмелова (1905, 1906), М.Шелера (1928), С.Н.Булгакова (1912) рассматривались отдельные аспекты человековедения. Человек в наше время предстает в качестве глобальной общенаучной проблемы – проблемы мира и места в нем человека. Активация миропонимания – одна из главных задач образования.

При определенной свободе формирование образовательных программ в школах и вузах в российской системе образования до 1990-х гг. проявились новые интегрирующие знания о человеке. Например, современная наука (Л.Лэмберг, 1998) установила повышение ритмов биологической активности в 9, 11, 12 часов. Показано, что лучшее время для решения сложных задач (9 час.), пика умственной активности (11 час.), принятия сложных решений (12 час.). В послеобеденное время лучше всего помечтать. В 14 и 15 часов наступает вялость, депрессия и к 16 часам бодрость возвращается. Доказано, что 17 часов лучшее время для физических нагрузок, а 20-22 часа – время подведения итогов дня. В 22-23 часа перед отходом ко сну целесообразен небольшой второй ужин, богатый углеводами.

Дальнейшее развитие науки должно сместить вектор познания с естественной предметности в сторону человекопознания, учения о здоровье. В этой связи синергетика (наука о самоорганизующихся системах) позволит перевести стрелки менеджмента, маркетинга в образовании со старой системой управления (централизованной) на более демократичную, относительно автономную, прогрессивную, самосогласующуюся, самореализующуюся. Переход к педагогике развивающего обучения с ее мотивацией позволит разрешить проблемы общества цивилизации информационной, эволюции поведения через учение о биосфере, ноосфере, человекопознании, учении о здоровье в конечном итоге, будущем человечества.

Свободная рыночная экономика относительно демократична, но она открывает возможность для поиска, творчества в различных областях жизни уникальной человеческой популяции. Ее уникальность базируется

на познании уникального мира (животных, растений, насекомых и т.д.), биотического и абиотического в природе. Интеграция учебных дисциплин на создание автономной системы здоровьесцентристской среды, мониторинг валеологического образования становится объединяющим, прогрессивным фундаментом самоорганизующейся образовательной системы. Училище олимпийского резерва готовит педагогов среднего звена физкультурного образования.

Витагенное обучение, несомненно, должно проникать в предметность и субъектность учебной деятельности учебного заведения. По мнению академика В.П.Казначеева (1997), здоровье – это «процесс жизненного цикла (витальной жизнедеятельности) с адекватной природе человека реализацией физиологических, психических, биологических потребностей личности, в оптимальной социально-трудовой активности, репродуктивности при максимальной продолжительной активной жизни». Здоровье рассматривается как валеологический процесс формирования организма и личности. Анализируются факторы, определяющие уровень здоровья (психофизиологические, биологические, социальные, духовные причины благополучия человека).

Обеспечить это состояние и процесс общественного здоровья (прогрессивное изменение, эволюцию человека в новых экологических условиях) сможет реализующаяся образовательная система, трансформирующая витагенное обучение, общественный интеллект на индивидуума, семью, профессиональную деятельность людей и их констелляции в системе синергетики здорового информационного общества.

*Н.М.Борщева*

### **Девияция как предмет междисциплинарного научного исследования**

Проблема девиантного поведения (от лат. *deviatio* – отклонение, уклонение поведения от общепринятых норм (социальных, культурных, психических и др.) и ценностных ориентаций) является фундаментальной для многих отраслей социальной науки и практики (социологии, антропологии, психологии, психиатрии, педагогики и др.). А в таких сферах профессиональной деятельности, как социальная работа и социальная педагогика, девиантное поведение выступает в качестве одной из ключевых проблем, от адекватного понимания и решения которых зависит успешность важнейших направлений социально-педагогической деятельности и социальной работы, связанных с ресоциализацией личности.

Среди отечественных специалистов в области социальной работы и социальной педагогики девиантное поведение рассматривается чаще все-