



d i s c i p l i n a e

Г.М.Коджаспирова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

*Рекомендовано УМО по специальностям
педагогического образования в качестве
учебного пособия для студентов высших учебных
заведений, обучающихся по специальности
031000 — педагогика и психология*

МОСКВА
ГАРДАРИКИ
2005

УДК 37.012.1(47+57)(07)

ББК 74.03(2)я7

К13

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор *В. П. Ляшенко;*

доктор психологических наук, профессор *Е.И. Исаев;*

доктор педагогических и психологических наук, профессор *А.И. Савенков*

Коджаспирова Г.М.

К13 Педагогическая антропология: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 287 с.

ISBN 5-8297-0232-0 (в пер.)

Агентство СІР РГБ

Данное учебное пособие представляет собой один из вариантов учебного курса по педагогической антропологии, который находится в процессе интенсивного становления. Основой содержания является Государственный образовательный стандарт второго поколения.

В пособии дается философское обоснование разработки педагогической антропологии как методологической базы педагогики. Основные темы курса: «Человек», «Культура», «Педагогическая антропология как научная дисциплина и история ее становления», «Личность, индивид, индивидуальность», «Возрастная психология и педагогика», «Антропологические модели образовательных технологий». Пособие снабжено словарем, в котором приведены понятия и термины педагогической антропологии.

Адресовано студентам, аспирантам и преподавателям педагогических, гуманитарных и социальных вузов, научным работникам в области педагогики.

УДК37.012.1(47+57)(07)

ББК 74.03(2)я7

ISBN 5-8297-0232-0

© «Гардарики», 2005

© Г.М. Коджаспирова, 2005

ОТ АВТОРА

*Человек есть тайна. Ее надо разгадать,
и ежели будешь разгадывать всю жизнь,
то не говори, что потерял время.*

Ф.М. Достоевский

Учебный курс «Педагогическая антропология» находится в стадии становления и развития. Государственный образовательный стандарт определил основные аспекты этого курса, но их раскрытие немногочисленными пока авторами пособий по педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, И.А. Бирич, В.Б. Куликов, В.И. Максакова, Л.К. Рахлевская, Ю.И. Садов, Ю.С. Тюнников) осуществляется исходя из собственных представлений и понимания. В данном пособии дается еще один из возможных подходов к разработке подобного курса.

Б.М. Бим-Бад целью данного курса считает историческое и теоретическое введение обучающихся в современную научную дискуссию о человеке, раскрытие проблем и методов этой науки, снабжение содержательным материалом для развития профессионального мышления будущих педагогов (Преподавание педагогической антропологии в высшей школе // Психолого-педагогическая подготовка специалистов: Тезисы докл. на конф. М., 2001. С. 3).

Л.К. Рахлевская придерживается мнения, что курс психолого-педагогической антропологии «сумеет повернуть направление в изучении человековедения от привычных способов философствования, от сухой теоретической рассудочности к экзистенциальным, гуманитарно-ценностным проблемам жизненного мира человека, с тем чтобы облегчить ему выработку духовной ориентации в поисках смысла жизни и своего назначения», и предлагает ввести в педагогических вузах целый комплекс антропологических наук первого года обучения (Рахлевская Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). Томск, 1997. С. 25).

В.И. Максакова рассматривает необходимость изучения педагогической антропологии в широком аспекте перестройки самой парадигмы высшего образования, обращенности специалиста на собственную человеческую сущность и умение относиться к другим людям и к себе как к целостному человеку, а не только как к исполнителю профессиональных функций.

В своеобразной и интересной книге И.А. Бирич «Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию)» автор в обращении к читателям пишет: «Наша глобальная нелюбовь к детям обернулась небывальными размерами гуманитарной катастрофы в мире. Вот почему проблемы образования и гуманной педагогики вырастают сегодня до масштабов спасения жизни на планете» (М., 2003. С. 14). Столь же значимо определены цели и задачи психолого-педагогической антропологии В.Б. Куликовым, Ю.И. Саловыми и Ю.С. Тюнниковым.

Целью курса педагогической антропологии, на наш взгляд, действительно выступает *гуманизация педагогического сознания*, так как весь курс направлен на раскрытие и осмысление именно антропологически ориентированной интерпретации того, что студент изучал до этой дисциплины. В силу междисциплинарного характера данного учебного предмета, в основе базовых положений которого лежат положения и выводы таких отраслей научного знания, как философия, культурология, история, антропология, психология, этнология, социология, юриспруденция, физиология, общая и возрастная педагогика и др., его следует читать на старших курсах. Он систематизирует, обобщает, гуманизирует всю систему ранее приобретенных знаний у будущего специалиста, которому придется работать в системе «человек — человек». Такой широкий охват областей человекознания объясняется не стремлением «объять необъятное», а желанием все ранее изученное соединить в некоторое единство знаний о человеке и специфике его воспитания и обучения, исходя из сущностных основ его природы и назначения в этом мире.

Станет ли педагогическая антропология таким методологически значимым учебным предметом в профессиональном становлении специалистов гуманитарной сферы, покажет время, но попытка «очеловечить» сознание специалиста, сформировать у него установку на человека как на высочайшую ценность, показать возможность и необходимость построения образовательных систем во имя человека и для человека является плодотворной.

Глава 1

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИЗУЧЕНИЯ

*в человеческой жизни невозможно
ничего понять без знания человека
и человеческой природы.*

В. Гумбольдт

ПОНЯТИЯ: эпистемология, онтология, сциентизм, детерминизм, гносеология, редукция, **валеология**, экология человека, социальная экология, экзистенциализм, экзистенция, прагматизм, человек

§ 1. Понятие «человек» и его интерпретация

В. Франкл, задавая себе вопрос: «Что же такое человек?», отвечал на него так: «Это существо, которое изобрело газовые камеры, но это и существо, которое шло в эти газовые камеры с гордо поднятой головой и молитвой на устах»¹.

Существует много разных подходов к раскрытию дефиниции «человек». *Человек — это индивид, представляющий собой не только личность, но и обладающий телесностью, анатомическим строением, физиологией, социальной ролью и статусом, выражающий и передающий культуру.* По В.С. Соловьеву, человек — это уникальное, постоянно меняющееся сочетание биологического (физического) и психического, которое в своем высшем единстве образует сознание, способное мыслить себя, свои и (возможно) божественные деяния. Можно привести еще множество определений человека, но ни одно из них не даст всеобъемлющей сущностной характеристики феномена, называемого «человек».

Человек в философской антропологии рассматривается как *существо свободное — независимое и самостоятельное (способное к самоопределению, осуществлению индивидуального выбора и самореализации), творчески воздействующее на объективную реальность.*

Свобода — одна из сущностных характеристик человеческого бытия. В содержательном плане она включает в себя саморазвитие, самоопределение, самопознание, самосуществование и другие «само», присущие только человеку, что актуально при разработке проблем его развития и образования.

Проблемы человека находятся в поле зрения целой системы наук или научных направлений. Человека можно представить и как биохимический субстрат, и как психофизиологическую субстанцию, и как субъект прошлого-настоящего-будущего. Многогранность феноменологии личности, индивида отражает объективно существующее многообразие проявлений человека. Проблемный подход к пониманию человека, по В.И. Вернадскому, позволяет увидеть его в разных социокультурных и социобиологических измерениях.

При рассмотрении человека с современных научных позиций нельзя не принимать во внимание сложную взаимосвязь и взаимозависимость множества генетически обусловленных биологических программ, составляющих основу не только отдельных поведенческих реакций, но и всей психической деятельности человека в целом.

Неуклонно растущий интерес к человеку заметно актуализирует роль и значение педагогической науки. Еще 200 лет назад И. Кант в своей «Антропологии с прагматической точки зрения» предпринял попытку создать в некотором роде пробный образец пособия по курсу «Человековедение», удовлетворяющего трем главным характеристикам: *антропоцентрированности, интегративности и прагматичности.*

В современном общественном сознании все более утверждается мысль о том, что человечество находится на крутом переломе. Об этом свидетельствуют не только обострившиеся политические, экономические и социальные катаклизмы уходящего в историю XX в., но и глобальный кризис, выражающийся в надвигающейся экологической катастрофе, истощении природных ресурсов, ухудшении физического и психического здоровья людей (наркомания, алкоголизм, СПИД и т.д.). В этих условиях идет объективный процесс поиска нового типа отношений между людьми, нового общественного устройства, нового статуса человека в окружающем его мире. Требуют осмысления и анализа появившиеся в последние годы модели человека, попытки сформулировать обобщенную парадигму человеческой *экзистенции.*

Успешно реализуется международная научная программа по изучению генома человека, стало возможным практическое клонирование млекопитающих; огромных успехов достигла хирургия, в частности по реконструированию и трансплантации различных органов человека. Получили мощное ускорение направления экологических исследований, причем как в глобальном масштабе, так и в области экологии человека. При этом выясняется, что экологический императив требует создания, причем в достаточно короткие сроки, нового нравственного императива, т.е. нового характера отношений людей между собой и с природой.

Накоплено много данных о психике человека в разных ее проявлениях. Особенно ценно, что внимание ученых акцентируется на изучении сопряжения психических и физиологических состояний: Сейчас, как никогда раньше, становится очевидным, что в процессе онтогенеза у человека оформляются разнообразные, биологически детерминированные социальные поведенческие программы. Механизмы реализации этих программ, особенно социализации детей и подростков, роль семьи, обучения и воспитания в этом процессе заслуживают пристального внимания. П.К. Анохин считал, что многое из того, что считается специфически человеческим, приобретенным после рождения, на самом деле содержится в его генетике и заготовлено в форме фиксированных соотношений нервных структур. Мозг человека, по данным современной генетики, во всех деталях, вплоть до тончайших биохимических, молекулярных процессов, приспособлен к речевым и мыслительным процессам, т.е. человек уже при рождении потенциально обладает всеми необходимыми специфически человеческими формами поведения. Таким образом, речь идет о пусковой роли врожденных программ в поведении человека.

Новые факты и подходы заставляют по-иному взглянуть на истинность некоторых основополагающих представлений, сложившихся в психологии и физиологии высшей нервной деятельности. Так, согласно одному из них, ощущения возникают только в ответ на действие раздражителей, а ощущение в отсутствие таковых — психологическая аномалия. Феномен же фантомных конечностей, а также зрительных и слуховых фантомов свидетельствует о несостоятельности этого утверждения. Наличие фантомов у людей, лишенных конечностей от рождения или потерявших их в раннем возрасте, указывает на то, что нейронные сети, отвечающие за восприятие тела и отдельных его частей, изначально существуют в головном мозге.

У человека имеется достаточно широкий набор врожденных программ. К наиболее сложным можно отнести программу онтогенетического развития индивида, включающую далеко не однозначный процесс его старения, и программу полового диморфизма. Полноценная реализация этих программ возможна лишь при глубоком социальном закреплении. Однако, подчеркивая важность наличия у новорожденных базовых, пусковых врожденных программ поведения, ученые совершенно исключают существование изначально врожденных предметно-содержательных, смысловых структур психики.

Окончательно оформленную человеческую психику характеризуют следующие признаки:

- *общественно-историческая природа*, выражающаяся в том, что качество сознания человек приобретает лишь в процессе социализации, что законами мышления являются всеобщие законы функционирования и развития совокупного человеческого знания, что носителем этого знания является социум;
- *целеполагание и предвидение*, заключающиеся в предвосхищении человеком результатов своей деятельности;
- *абстрагирование*, т.е. способность выделять главное, существенное, необходимое, общее, отвлекаясь от случайного, второстепенного;
- *избирательность*, выражающаяся в том, что человек реализует не только видовую программу, но и свою собственную, создавая модели желаемого будущего;
- *активность, творческий характер* — способность создавать материальные и идеальные конструкции, не имеющие аналогов в действительности;
- *саморегулирование, контроль* — возможность корректировать деятельность по отношению к ее конечному результату, удовлетворению человеческих потребностей;
- *универсальность* (Спиноза определял сознание как *свободное, активное, универсальное* движение по форме вещей и характеризовал такое движение как способ существования мыслящего тела);
- *языковая форма существования, представленности* (известно, что Гегель определял язык как наличное бытие сознания. Последнее условием своего функционирования имеет особую психическую структуру — вторую сигнальную систему);
- *рефлексия, самосознание* — способность выделить себя из среды себе подобных, составить собственный образ, дать самооценку, проанализировать собственное мышление, определить собственные воз-

возможности и перспективы, разработать теорию мышления о мышлении, не просто знать, а знать, что знаешь;

• *идеальное* как концентрированная, системная характеристика сознания, включающая все остальные его определения и придающая им новое качество (Ю. Салов, Ю. Тюнников)

Важным является и изучение соотношения индивидуального и общественного в человеческой природе. Человек органично принадлежит к социуму, к человеческому сообществу. Само появление *Homo sapiens*, как утверждает современная наука, обусловлено превращением стада антропоидов, где правили биологические законы, в человеческое общество, где действуют законы социально-нравственные. Важнейшими условиями сохранения и развития как вида *Homo sapiens*, так и отдельного индивида было соблюдение нравственных табу и следование социокультурному опыту предшествующих поколений.

Именно в обществе человек смог реализовать свои потенциальные возможности. Так, *активность* человека как живого существа превратилась в социально значимую способность к продуктивной деятельности, к сохранению и созданию культуры. *Динамичность* и *пластичность* — в способность ориентироваться на другого, меняться в его присутствии, испытывать эмпатию. *Готовность к восприятию человеческой речи* — в общительность, в способность к конструктивному диалогу, к обмену идеями, ценностями, опытом, знаниями и пр.

Разумным древнего человека сделало общественно-исторический способ существования.

Подразумностью понимается способность человека осознавать не только мир, но и себя в нем: свое бытие во времени и пространстве; способность фиксировать свое осознание мира и себя; стремление к самоанализу, самокритике, самооценке, целеполаганию и планированию своей жизнедеятельности, т.е. самоосознание, рефлексия.

Специфической особенностью человека является его духовность. *Духовность* — высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности. Под духовностью понимают также:

- индивидуальные способности к миро- и самопониманию,
- ориентированность личности на действия «для других»,
- поиск ею нравственных абсолютов.

С христианской точки зрения под духовностью понимается сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом. Духовность проявляется в широте взглядов, эрудиции, культуре, общем развитии личности; в сердечности, доброте, искренности, открытости в отношениях с другими людьми. Длительный кризис духовности ведет к деградации личности.

Человек — развивающееся существо в развивающемся мире, поэтому ему имманентно присуща *креативность — способность к изменению и преобразованию*. Человек всегда (осознанно или бессознательно) стремится переделывать все окружающее его «по себе», ассимилировать среду; и это, в свою очередь, способствует его собственному изменению, индивидуальному развитию. Креативность обнаруживается и в его способности к созданию нового во всех сферах своей жизни, в том числе и в занятиях искусством. Она повседневно проявляется и в том, что В.А. Петровский называет «способностью свободно и ответственно выходить за границы предустановленного» (начиная от любознательности и кончая социальными новациями), а также в непредсказуемости поведения не только отдельных людей, но и социальных групп и целых наций.

Общественно-исторический способ бытия, духовность и креативность делают человека реальной силой, наиболее значимой составляющей социума и Вселенной.

Одной из основных характеристик человека является его *целостность*. Л. Фейербах усматривал целостность человека в том, что он живое создание, характеризующееся единством материального, чувственного, духовного и рационально-действенного бытия. Во всяком эмоциональном проявлении человека раскрывается состояние его физического и психического здоровья, развитость воли и интеллекта, генетические особенности и приверженность определенным ценностям и смыслам и т.п. Классические идеи о человеке, разрабатывавшиеся В.И. Вернадским, Н.И. Вавиловым, К.Э. Циолковским и др., сводятся к тому, что *феномен человека следует рассматривать как фундаментальную социоприродную целостность*.

Целостность человека раскрывается и через его *противоречивость*. Н.А. Бердяев писал, что человек может познавать себя «сверху и снизу», из божественного и из демонического в себе начала. «И он может это делать потому, что он двойственное и противоречивое существо, существо в высшей степени поляризованное, богоподобное и зверо-

подобное. Высокое и низкое, свободное и рабье, способное к подъему и падению, к великой любви и жертве и к великой жестокости и беспредельному эгоизму»¹.

Вслед за В.И. Максаковой рассмотрим основные противоречия человеческой природы.

1. Человек ориентирован на следование общественным стереотипам и установкам даже в полном одиночестве, но он всегда сохраняет свою автономность. Никогда ни один человек не поглощается обществом полностью.

2. Свобода — одна из высших ценностей *человека*. Внутренняя свобода человека проявляется в его воображении, творчестве, мечтах, что невозможно у него отнять. Достижение полной независимости от других людей, снятие с себя ответственности перед ними и за них, не делает человека счастливым.

3. Человек, оставаясь материальным существом, стремится к познанию и постижению высших ценностей, идеальных установок.

4. Законы, по которым живет человек, нередко приводят к столкновению рационального и эмоционального, целесообразности и гуманности.

5. Человек, являясь частицей мироздания, не превращается в своем осознании в «ничтожную тварь». Чувство собственного достоинства и потребность в уважении сохраняются в нем даже в самых унижающих и унижающих его личность ситуациях, а если не сохраняются, то личность разрушается.

6. Человек — существо социальное и не может жить вне общения с другими людьми, однако от постоянного общения он устает и стремится к уединению, одиночеству.

7. На развитие человека влияют как факторы, определяющие закономерные изменения в его становлении, так и случайные, которые могут на каком-то этапе оказаться решающими и определяющими непредсказуемость в результатах развития.

8. Человек консервативен и революционен, традиционен и креативен одновременно. Он стремится к стабильности и устойчивости, но тяготеет однообразием и рутиной.

9. Человек может проявлять неадаптивную (надситуативную) активность, что выражается в его способности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения основной

¹ Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии. Париж, 1939. С. 19.

задачи, преодолевая внешние и внутренние ограничения деятельности. Человеку известно, что выбор, который он делает, возможно, будет оплачен разочарованием или срывом, но это не останавливает его в достижении поставленной цели (В.А. Петровский). Примеров тому множество: практически, жизнь любого великого человека, увлечение людей экстремальными видами деятельности и пр.

Противоречие, считал К. Ясперс, — это тот непреодолимый стимул, который побуждает человека к созиданию. Такую творческую функцию выполняют противоречия, свойственные любым типам переживания, опыта, мышления. Противоречивость человеческой природы всегда ставит его перед выбором. Только человек, сделавший выбор, т.е. тот, в чьей природе утвердилось и господствует принятое решение, является человеком в истинном, экзистенциальном смысле.

Развитие человека и в филогенезе, и в онтогенезе — процесс многофакторный. Наиболее значимыми, постоянно действующими *факторами развития* человека признаются:

- состояние космоса, активность Солнца, природные факторы, явления, циклы;
- генетические программы;
- социокультурные условия жизни поколений людей и конкретно **ГО** человека;
- специфическая человеческая активность, принципиально отличающаяся от активности всего живого.

Эти факторы сопровождают человека с рождения, но поначалу находятся вне его осознанного влияния. Эволюционируя, человек получает все большие возможности влиять на них — увеличивать или уменьшать степень их значимости для своего развития.

Крупнейшим исследователем проблемы человека был французский биолог и гуманист П. Тейяр де Шарден. Наиболее полно свои взгляды он изложил в книге «Феномен человека», попытавшись понять, какова природа и происхождение человека, смысл бытия, целостные характеристики его как биологического и в то же время надбиологического, сознательного существа. Тейяр де Шарден обращает внимание на тот парадоксальный факт, что наука в своих изображениях универсума до сих пор не нашла места самому человеку. «Физике удалось временно очертить мир атома. Биология сумела навести некоторый порядок в конструкциях жизни. Опираясь на физику и биологию, антропология, в свою очередь, кое-как объясняет структуру человеческого тела и некоторые механизмы его физиологии. Но

полученный при объединении всех этих черт портрет явно не соответствует действительности... Ничтожный морфологический скачок и вместе с тем невероятное потрясение сфер жизни — в этом весь парадокс человека»¹.

Смысл и цели человеческого существования Тейяр де Шарден видит в следующем: человек как «ось и вершина эволюции» ярко раскрывает то, что изначально, хотя бы в возможности, присуще всей материи, т.е. человек есть сложный, развертывающийся «микрокосмос», содержащий в себе все потенции космоса. Таким образом, делается вывод: поскольку в человеке концентрируется все, что мы познаем, постольку мы неминуемо придем к науке о человеке: постижение человека является ключом к раскрытию тайн природы, эволюционирующего космоса.

Определенный вклад в понимание феномена человека вносит его *креативистская* модель Х. Ортеги-и-Гасета. Одно из фундаментальных положений этой модели формулируется следующим образом: «Я существую вместе с моим миром и в моем мире». Человек составляет единство со своей средой (т.е. миром); личность человека, его «Я» в целостности, содержит в себе окружающую действительность. По мнению Ортеги, философская традиция богата многочисленными попытками разного характера дать ответ на вопрос: кем является человек? Однако все они имеют один недостаток: рассматривают человека-субъекта в оппозиции окружающему его внешнему миру. В этом разделении (введенном еще Р. Декартом) Ортега и видит недоразумение принципиального характера, поскольку невозможно ни онтологически, ни методологически отделить, рассматривая человека, субъект от объекта. Попытка сделать это приводит к исчезновению специфики человека.

Одно из фундаментальных положений ортеговской модели человека — *автономная человеческая активность*. Если активность животных — это сиюминутное реагирование на идущие из окружающей среды импульсы, то человеческая жизнь — отнюдь не серия реакций, однозначно подчиненных надвигающимся ситуациям, она есть серия автономных выборов.

В философии в процессе исторического осмысления природы и сущности человека сложилось несколько основных направлений.

1. *Теоцентристское понимание человека*, суть которого заключается в том, что происхождение, природа, целевое предназначение и вся

жизнь человека предопределены Богом (Августин Блаженный, Фома Аквинский, В.С. Соловьев и др.).

2. *Человек — «фокус» социальной системы, ее отражение.* При этом подходе предметной реальностью является не отдельный человек, а все человечество. Отдельный человек здесь занимает только функциональное место в жестко заданной социальной системе. Он дифференцирован и представлен лишь как функция социальной системы. Так, американский социолог Дж. Мид считал, что человек полностью формируется в процессе взаимодействия с социальной средой. К. Маркс утверждал, что природная основа — лишь предпосылка человека, сущность его заключается в том, что он «есть совокупность всех общественных отношений» (Аристотель, Л. Фейербах, Ф. Энгельс и др.).

3. *Человек рассматривается как биологически недостаточное существо. Его непригодность жить в окружающей среде вынудила его создать искусственную среду обитания: человеческую культуру.* Есть и другие биологизаторские трактовки природы человека. В частности, приводящие к идее, что человек — символическое животное. Нравственно-натуралистический дуализм И. Канта в понимании человека заключается в признании человека как природного существа, но наделенного нравственной свободой (Ш. Монтескье, Ж. Ламетри, П. Гольбах, А. Гелен, Э. Кассирер и др.).

4. *Иррационалистические взгляды субъективно-идеалистического толка.* Иррационалисты в основу объяснения природы и сущности человека ставили его психику, эмоции, инстинкты, рефлексии и другие подсознательные факторы (А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, С. Кьеркегор и др.).

5. *Культурно-антропологический подход.* Главное, что отличает человека от животных, — способность творить, формировать культуру и быть ее носителем. Так считает идеолог этого подхода Э. Ротхаккер. Культура — основной фактор выделения человека из животного мира.

Названные подходы не исчерпывают все существующие философские трактовки понимания человека. Многообразие подходов лишь подтверждает факт *многозначности, уникальности и ответственности человеческой сущности.*

Несмотря на множество характеристик человека, *педагогический взгляд на его природу*, считают многие исследователи, несколько иной. Сравнивая различные педагогические теории и концепции, В. В. Давыдов показал, что общим для них является понятие «человек, выступающий в качестве образца-цели этих педагогических систем. Поня-

тие "человек" и есть тот образ, который должен быть получен в процессе образования»¹.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как вы поняли, что такое человек?
2. Перечислите признаки, которые характеризуют человеческую психику, и объясните каждый из них.
3. Как, по вашему мнению, соотносятся индивидуальное и общественное в природе человека?
4. Что вы понимаете под разумностью человека?
5. Назовите и объясните основные особенности человека, выделяющие его из всего живого мира.
6. В чем проявляется противоречивость человека? Почему его противоречивость является подтверждением его целостности?

§ 2. Антропологический принцип в современном познании

Современное общество стремительно движется к **антропоцентричности** — к состоянию, в котором социальные процессы, структуры общественной жизни вырастают из самого человека и замыкаются в нем, где вся социальная вселенная вращается вокруг человека. Признание приоритета интересов, прав и свобод не государства, не социальных групп, а суверенной человеческой личности составляет сущность такого антропоцентризма.

Основополагающим условием развития производства и воспроизводства общественной целостности, мерой всех социальных формирований становится развитие и обогащение интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил человека.

«Антропологический путь — единственный путь познания вселенной...» — эти пророческие слова Н.А. Бердяева предвосхитили тенденцию развития современного научного знания. В середине XX столетия все полнее стала осознаваться потребность в особой антропологической установке, в разработке такого мышления, которое изначально отталкивалось бы от человека, а затем придерживалось бы чисто антропологических принципов в истолковании реальности.

¹ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического экспериментального психологического исследования. М., 1986. С. 67.

С наступлением XXI столетия антропологический принцип все глубже проникает в научное познание. Отечественные психологи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что стремление включить в объяснительные схемы категорию человека характерно для многих конкретных наук. Категориальный строй антропологически ориентированной науки обогащался понятиями и схемами, заимствованными из гуманитарных дисциплин. Эта тенденция имеет универсальный характер и касается самых различных отраслей знания, в том числе и традиционно предельно далеких от гуманитарной сферы познания.

Целостной трактовкой проблемы человека занимается *философия*. В отечественной философии антропологический принцип означает включенность человека в мировой процесс, и потому антропология есть не столько знание о «человеке в себе», сколько один из инструментов философского осмысления значимости человека в мировом целом и мировых процессов в «человеческом измерении».

Антропологический принцип все более интенсивно становится методологическим принципом *педагогического знания*. Будучи изначально обращенной к человеку, к целям, путям, способам и условиям организации его развития, педагогика как область гуманитарного знания и сфера социальной практики в принципе не могла существовать вне антропологического аспекта. Впервые целостное человекознание в основание педагогики попытался положить в 60-х гг. XVIII в. Ж.Ж. Руссо. Спустя сто лет, в середине XIX столетия, К.Д. Ушинский в России и К. Шмидт в Германии в полном объеме поставили вопрос о создании *педагогической антропологии*.

По мере становления постиндустриального общества (на Западе примерно с 50—60-х гг. XX в.) социальное познание все более становится антропоцентричным. Это тем более необходимо, что ученые (например, Эшби, Прайс и др.), обсуждающие проблему будущего науки, полагают, что, хотя цивилизация стремительно прогрессирует, *сила воспитательного воздействия на интеллект человека остается неизменной*.

Подробно и основательно расширение сферы антропологического способа научного познания рассматривает в своей работе «Человек как предмет познания» Борис Григорьевич Ананьев (1907—1972). Положение человека в области материального производства изменялось неоднократно. Было время, когда физическая сила человека являлась основным энергетическим фактором производства. По мере использования все более мощных источников энергии природного окружения на смену *энергетическим* функциям человека пришли *технологи-*

ческие функции — инструментальная и механизированная работа. С созданием машин и оборудования с автоматическим управлением и технологические функции передаются техническим средствам, а человек корректирует и направляет их функционирование. Эта *регулирующе-контрольная* функция человеческого труда автоматизируется с помощью кибернетических устройств, и, таким образом, вслед за автоматизацией физического труда приходит автоматизация труда умственного. Однако в любых системах автоматического регулирования человек остается решающим звеном, а поэтому при проектировании самых совершенных машин учитывается необходимость взаимосоответствия человека и машины.

Таким образом, в сферах общения и труда, в двух решающих областях человеческой деятельности, произошла «встреча» *технических* и *антропологических* наук. К ним присоединяется еще одна область техники — вычислительная в широком смысле слова, включающая разнообразные электронно-вычислительные устройства, автоматические средства экономического управления, планирования и учета, научного исследования и моделирования творческой деятельности человека. Вслед за трудом (автоматизация производства) и общением (средства коммуникации) техника вплотную подошла к познанию, усиливая, таким образом, самые важные сущностные силы человека как субъекта труда, общения и познания.

В середине XX столетия весьма существенно изменилось положение антропологических наук в общей системе *биологического знания*. Через теоретическую медицину и другие отрасли медицинской науки биология в целом все более вовлекается в научное познание человека. Прогресс биологических наук в изучении отдельных онтогенетических свойств индивидуального развития, связанных с наследственной программой и структурой филогенетического развития, способствует более глубокому пониманию природы человека.

В естественных науках накоплены данные об отдельных классах природных свойств человека. Прежде всего речь идет о *возрастной физиологии и морфологии* (возрастная биология, онтофизиология). Возникают и развиваются учения о росте и созревании, зрелости, старении и старости (геронтология). Специальное изучение возрастных особенностей и основных фаз онтогенетического развития составляет важную область современной психологии, подразделяющейся на детскую, возрастную, генетическую.

Специальной дисциплиной последнего времени является *сексология*, т.е. изучение закономерностей полового диморфизма в филогене-

зе — онтогенезе, включая сложнейшие психофизиологические характеристики этого диморфизма у человека, связанные с историей естественного разделения труда, брака и семьи, с воспитанием и т.д. Имеются основания считать, что сексуальные свойства индивида непосредственно связаны с его генотипической организацией и проявляются на всех уровнях жизнедеятельности и поведения.

Соматология — учение о целостности человеческого тела, его структурно-динамической организации, типах телосложения и т.д. В отличие от прежних учений конституциональная структура телосложения человека рассматривается как соединение гуморально-эндокринных и метаболических характеристик с более точным комплексным определением параметров морфологической структуры человеческого тела. Все большее значение придается взаимосвязи общесоматических и нейропсихических особенностей человека, ведущей роли центральной нервной системы в общей системе нейрогуморального регулирования.

Типология высшей нервной деятельности. Физиологические и психологические исследования нейродинамических свойств человека открыли эпоху в познании природных особенностей личности. Многие ученые считают, что типология высшей нервной деятельности составляет самую общую основу таких наук, как психология, медицина и педагогика. Имеются основания считать, что объекты онтофизиологии и возрастной психологии, сексологии, соматологии и типологии высшей нервной деятельности — определенные свойства индивида — являются исходными, *первичными особенностями человеческой природы*.

Однако при комплексном изучении человека как индивида нельзя ограничиться суммированием сводных данных, взятых из каждой дисциплины порознь. Основная и самая сложная задача — *обнаружить взаимосвязи между первичными и природными свойствами*. Эта задача является одной из очередных для современной *прикладной антропологии*, поскольку исследования разнородных взаимосвязей между первичными природными свойствами открывают пути для управления ими в процессе воспитания, лечения и охраны здоровья человека.

Выдвижение проблемы человека в центр всей современной науки связано с принципиально новыми взаимоотношениями между науками о природе и об обществе, так как именно в человеке объединены природа и история бесчисленным рядом связей и зависимостей.

Общественно-исторические законы человеческого развития, опосредствующие его природу, механизмы и динамику функций, все больше учитываются естествоиспытателями. Социальные факторы индивидуального развития человека не только дополняют абиотические и биотические факторы в их воздействии на это развитие, но и регулируют их взаимодействие.

Для характеристики изучения проблемы человека в современной науке весьма важны изменения, происходящие в структуре гуманитарного знания. Возникают многие новые научные дисциплины, дополняющие уже существующие общественные науки (например, социологию, этику, педагогику и др.).

В западной и отечественной науке развивается такое направление, как *историческая антропология*, которая стремится зафиксировать предмет своего изучения во времени и пространстве, включить в него исторические условия и факторы формирования людей, их конкретные поступки и побуждения. Антропологизация познания прошлого человечества способствует привлечению внимания исследователей к микроисторическим процессам, и прежде всего к реконструкции и интерпретации истории отдельных индивидов — участников и творцов исторических событий. Л.Н. Толстой был убежден, что каждое историческое явление может стать понятным только в результате реконструкции деятельности всех людей, принимавших в нем участие.

Историческая антропология в последние годы все более оказывается связанной с *культурной антропологией*, исследующей связи человека и культуры, и с *социальной антропологией*, изучающей социальные структуры и взаимодействие в них людей. И культурная, и социальная антропология имеют выраженную тенденцию к сближению (*социокультурная антропология*), которая дополняется тенденцией к индивидуализации изучаемых феноменов (конкретный человек в конкретном мультисоциокультурном пространстве).

Среди новых гуманитарных дисциплин, имеющих важнейшее значение для общей теории человекознания, стоит *эргономика*, которую можно определить как специальную науку о трудовой деятельности человека. Поскольку эта деятельность не может быть определена только характеристиками свойств человека как организма и субъекта, требуется исследование техники и технологии, составляющих *социальный и вещественный* аппарат трудовой деятельности. Поэтому эргономика представляет собой и особый подход к этой технике как к совокупности усилителей, преобразователей и ускорителей психофи-

зиологических функций человека. Важный аспект эргономики составляют экономическая организация производства и социальные функции работы человека.

Для изучения механизмов культурного развития человека принципиальное значение имеет возникновение специальной дисциплины о знаковых системах (как языковых, так и неязыковых) — *семиотики*.

Появление *аксиологии* — науки о ценностях жизни и культуры, исследующей важные стороны духовного развития общества и человека, содержание внутреннего мира личности и ее ценностные ориентации, — усилило антропологическое осмысление всего культурного исторического процесса.

На базе психологии, логики и теории познания, с одной стороны, нейрофизиологии и биофизики — с другой, складывается *эвристика* — общая теория мыслительных поисков и творческого мышления человека. Успешно развиваются *науковедение* как общественно-историческая дисциплина, а также более специальные психологические дисциплины (психология науки, психология искусства и т.д.) как исследования видов творческой деятельности. Пограничными дисциплинами являются *психолингвистика*, объединяющая психологию речи и общения с общей теорией языка, *характерология*, объединяющая психологию личности с социологией и этикой, а также все области прикладной психологии (инженерная, экономическая, юридическая, педагогическая и т.д.).

В 80-х гг. XX столетия И.И. Брехман ввел в научную литературу термин *валеология*, которым обозначил новое направление в науке, связанное с изучением и формированием здорового человека. В области знаний, которую формирует валеологическое научное направление, смыкаются биологическая теория онтогенеза и генетика человека, ряд дисциплин профилактической медицины, возрастная физиология и физическое воспитание, сюда относятся физиология, психология, педагогика, социология и некоторые другие науки. И здесь имеет место синтез знаний, относящихся к одному и тому же объекту исследования — человеку.

В последние годы интенсивно развивается еще одно научное направление — *экология человека* — *комплексное междисциплинарное направление, исследующее закономерности взаимодействия популяции людей с окружающей средой*.

Экология человека направлена на решение следующих задач:

- сохранение и развитие здоровья человека, обеспечение его долголетней активной жизни;

- сохранение и развитие природной среды;
- развитие общественного производства и научно-технического прогресса в целом.

Новой отраслью современного знания о человеке выступает *социальная экология* — комплекс научных отраслей, изучающих связь общественных структур (начиная с семьи и других малых общественных групп) и человека с природной и социальной средой их обитания.

Особенности современного этапа развития наук о человеке

Первая — превращение этой проблемы в общую проблему всей науки в целом.

Вторая — все возрастающая дифференциация научного изучения человека, углубленная специализация отдельных дисциплин и их дробление на ряд все более частных учений.

Третья — тенденция к объединению различных наук, аспектов и методов исследования человека в комплексные системы, построению синтетических характеристик человеческого развития.

Развитие системных представлений о человеке и окружающем его мире — *методологическое положение*, которое многие современные исследователи считают наиболее перспективным в интеграции наук о человеке.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Аргументируйте высказывание Н.А. Бердяева: «Антропологический путь — единственный путь познания вселенной».
2. Чем вызван столь пристальный интерес к человеку в современной науке? Напишите по этому поводу небольшое эссе.
3. Назовите современные отрасли знания, которые построены на антропологическом способе познания.

" .)

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2002.
- Анохин П.К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.
- Бердяев Н.А.* О назначении человека. М., 1993.
- Корнетов Г.Б.* Историко-педагогическое познание на пороге XXI в.: перспективы антропологического подхода. М; Владимир, 1998.
- Лосев А.Ф.* Философия. Мифология. Культура. М., 1991.

- Максакова В.И.* Педагогическая антропология. М., 2001.
- Образ человека в зеркале гуманизма. Мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности. М., 1999.
- Рубинштейн М.М.* Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. М., 1927.
- Салов Ю.И., Тюнников Ю.С.* Психолого-педагогическая антропология. М., 2003.
- Ситаров В.А., Пустовойтов В.В.* Социальная экология. М., 2000.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. М., 1995.
- Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. М., 1987.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир — эпоха Просвещения. М., 1991.
- Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX век. М., 1995.
- Чистяков В.В.* Антрополого-методологические основы педагогики. Ярославль, 1999.
- Эволюционная и историческая антропоэкология. М., 1994.

Глава 2

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ

Нигде так не нужны широкие философские взгляды, основанные на общих идеях, как в педагогике, где будничная работа и индивидуальный опыт сильно суживают горизонт воспитателя.

И. Герbart

ПОНЯТИЯ: антропологический подход к образовательной деятельности, педагогическая антропология, культурная антропология, религиозная антропология, психологическая антропология, социальная антропология, принципы педагогической антропологии, предмет педагогической антропологии, источники педагогической антропологии, методы педагогической антропологии, педология

§ 1. Педагогическая антропология как методология педагогики

XX век предъявил новые требования к человеку, к его личностным качествам, и необходимо было получить более полное знание о ребенке и способах подготовки ЕГО к жизни, чтобы подготовить здорового, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными психическими и физическими нагрузками. Отдельные науки — психология, физиология, экология, педиатрия, педагогика — подходят к растущему человеку со своих позиций. Однако не интегрированные в единое целое фрагменты знаний трудно использовать в решении сложных задач изучения, обучения и воспитания личности, поэтому педологическое направление, делавшее попытку исследовать человека целостно, на разных этапах онтогенеза, и получило такое активное развитие в первые десятилетия XX в. в виде педологии, а затем в конце XX и начале XXI в. в возрождающейся педагогической антропологии.

Идеи **антропологизации** педагогики, как известно, нашли отражение начиная с трудов Я.А. Коменского. Активно разрабатывали антропологический подход в педагогике К.Д. Ушинский, целая плеяда педагогов педологического направления: А.Ф. Чемберлен, С. Холл, Д.М. Болдуин, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, А.П. Пинкевич и многие другие. Последовательно исповедовали и активно отстаивали эти идеи Р. Штайнер, М. Монтессори, С.И. Гессен и др. А во второй половине XX в. свой вклад внесли советские ученые Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и ряд других.

Антропологический подход к образовательной деятельности может быть понят как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация его на человека как свою главную цель и ценность.

Однако человек стал изучаться, как было показано выше, отдельными научными областями. В результате теряется человек. Педагогику уже давно обвиняют в бездетности, можно добавить — в безлюдности, так как потерялся на долгий период не только ребенок, но и сам педагог. На первое место выделились педагогический процесс в различных педагогических системах, его организация и реализация. Основное внимание ученых было направлено на изучение сущности, структуры, функций педагогических систем, способы их конструирования и управления. Человек же как предмет и цель педагогической системы не получал должного осмысления в теоретической педагогике, а сама система все больше теряла черты **человекосообразности**. Развитие антропологических знаний привело к необходимости возвращения к антропологическому принципу в сфере образования и появлению в XIX в. в отечественной и зарубежной философско-педагогической мысли термина «педагогическая антропология». Ушинский, который ввел в отечественную педагогику эту категорию, считал необходимым представить педагогическую антропологию как интегративную науку, обобщающую различные научные знания о человеке с позиции развития и воспитания. Знания о человеке должны выступать своеобразной теорией педагогической деятельности, а вытекающий из нее образ человека, по мнению Ушинского, должен стать ориентиром-опорой в определении целей, содержания и инструментов деятельности педагога.

С того момента, как Ушинский в своем «Опыте педагогической антропологии» рассмотрел педагогику «в обширном смысле», т.е. в тес-

ной связи с другими науками, изучающими человека, *педагогика методологически, содержательно и фактически перестала быть моно-наукой*. В иерархии существующих антропологий педагогической отводится роль опосредующего звена, переходного мостика от узкоспециальных теорий к всеобщему учению о человеке, к интегральной антропологии.

Для педагогической антропологии основным является не только вопрос о сущности человека, но и его решение, которое должно определять пути и средства формирования личности, условия протекания этого процесса.

Одним из таких условий является образование как всеобщая форма человеческого способа жизнедеятельности.

Человек целостен, любое педагогическое воздействие на него вызывает сложный эффект, производя изменение в физическом состоянии, эмоционально-нравственном настрое, когнитивных процессах и других характеристиках личности. Поэтому знание о сложных последствиях педагогического воздействия и планирование образовательного процесса с учетом его комплексных характеристик являются важнейшим условием эффективного педагогического труда.

В настоящее время педагогическая антропология имеет много разных толкований. Наиболее четко выделяются два подхода:

- педагогическая антропология рассматривается как самостоятельная отрасль науки об образовании, как целостное и системное знание о человеке в воспитываемом, воспитываемом и воспитывающем, человеке как субъекте и объекте образования, как интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания, что предполагает определение ее предмета, объекта, методов, целей, задач, специфических закономерностей и содержания, места в системе наук, прежде всего в системе педагогического и антропологического знания;

- педагогическая антропология интерпретируется как основание педагогической теории и практики, как методология науки о воспитании, не как отдельная дисциплина, а своеобразное ядро общей педагогики, которое вбирает в себя научные результаты знаний о человеке в процессе воспитания.

В данном пособии педагогическая антропология представлена в соединении обоих подходов: как самостоятельная наука в системе философско-педагогическо-антропологического знания, выступающая методологией антропоориентированной педагогики.

Педагогическая антропология — «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» (К.Д. Ушинский); философское течение, претендующее на создание целостного и всестороннего взгляда на воспитание (В.Б. Куликов); педагогически интерпретированное знание о природе и сущности развития личности, общества и познания (Б.М. Бим-Бад); наука о человеке в образовательном пространстве; философская база воспитания, которая позволяет понять структуру воспитания, лишь соотнеся ее со структурой целостной природы человека; система педагогических взглядов, основанных на данных наук, изучающих человека.

Цель педагогической антропологии — вскрытие антропологических закономерностей протекания процесса взаимодействия в системе «человек — человек» в ситуации передачи накопленного человечеством опыта последующим поколениям, определение принципов функционирования этого процесса, формирование категориального аппарата.

Объект — отношения «человек — человек» в системе образования.

Предмет педагогической антропологии — целостный человек в его становлении в процессе социализации и воспитания, механизмы, этапы этого становления, источники самодвижения и развития, рассматриваемые через призму педагогического целеполагания, т.е. научного обоснования целей педагогической деятельности.

Задачи педагогической антропологии:

- понять, как очеловечивается, социализируется человек и как люди разного возраста влияют друг на друга;
- определить законы, пути, формы и методы организации гуманистически ориентированного образовательного процесса;
- узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого;
- выяснить, насколько человек воспитуем и обучаем на разных этапах жизни;
- разобраться, как человек осознает свой рассудочный процесс, контролирует его логичность, истинность, проверяет его результат в процессе педагогического взаимодействия;
- обосновать условия развития человеческой креативности в образовательной системе;
- разработать критерии антропологических образовательных систем и путей их реализации.

Ведущие идеи педагогической антропологии:

- целостность и неделимость духовной и биологической природы человека;

- субъектность человека как его сущностная характеристика;
- единство общего, особенного и отдельного в каждом человеке;
- взаимосвязь индивидуального и социального в человеке;
- совокупность умственного, нравственного и физического в развитии человека;
- воспитуемость и обучаемость человека;
- пластичность всех личностных свойств.

Сущность антропологического подхода в педагогике, его основное содержание *Б.М. Бим-Бад*, один из современных исследователей проблематики педагогической антропологии, раскрывает следующим образом: *антропологический подход в педагогике — это соотношение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека*. Это также: получение педагогического знания методом, обеспечивающим органическую интеграцию человека в педагогику; понимание антропологических оснований теории и практики образования; антропологический характер аксиоматики, предпосылаемой теории, проблематики и методологии разработки и решения проблем становления и развития личности в ходе и результате образовательных процессов.

Бим-Бад развивает тезис о том, что педагогико-антропологический подход позволяет получить новую классификацию педагогических тенденций в мировой науке и практике образования XX в. На конкретном локализованном во времени и пространстве материале он показал один из возможных вариантов применения антропологического подхода к рассмотрению педагогических феноменов прошлого, их конкретному осмыслению и интерпретации. Он считает, что, например, история педагогики призвана выявить закономерности стихийной социализации индивидов в их взаимоотношениях с преднамеренным и целенаправленным образованием. При решении проблем, определении целей, сущности и путей воспитания и обучения педагога исходят из природы ребенка. Поэтому содержание и структура антропологического фундамента педагогики являются важнейшим моментом дифференциации педагогических течений. Так, в основе *естественнонаучного* течения всегда находилось и находится понимание человека как части природы, как по преимуществу биологического существа. *Опытническое* течение берет за основу руссоистско-толстовскую трактовку человека как носителя изнутри разворачивающихся спонтанных сущностных сил. *Социологическое* течение природу человека считает почти целиком производной от общества, индивидуальное сознание — от коллективного сознания. *Теологическая* педагогика базируется на учении о человеке

как образе и подобии Божьем или же исходит из других догматов провиденциальной направленности.

Воспитание в педагогической антропологии понимается как атрибут человеческого бытия. Педагогическая антропология обостряет понимание сложности педагогической деятельности, так как понимание *субъектности* как воспитателя, так и воспитуемого в педагогическом взаимодействии меняет педагогическое мышление коренным образом. Законы индивидуального и группового развития, изучаемые педагогической антропологией, являются базой педагогической практики.

Современные исследователи отмечают, что специфическими особенностями педагогической антропологии являются не только наличие *целостной системы взглядов* на воспитание, но и *восприятие человека как активного субъекта* воспитательного процесса; анализ самого процесса воспитания *в диалектическом единстве воспитательного воздействия на человека, с одной стороны, и самовоспитания, саморазвития* — с другой; *признание решающего значения самовоспитания и саморазвития*.

Из всех проблем, которые приходилось решать человечеству, вероятно, наиболее значимой является загадка человеческой природы. Познание сущности человека, объяснение механизмов его поведения и развития являются неисчерпаемой педагогической проблемой и практической задачей. С этой точки зрения предъявляются еще более высокие требования к профессиональной подготовке и компетентности педагога, в любое время ему могут потребоваться знания из многих наук: физиологии, дидактики, социологии, лингвистики, психологии т.д.

С превращением человека в одну из фундаментальнейших проблем современной науки значительно расширяется сфера ее педагогических приложений. Диалектический процесс сближения человековедческих дисциплин закономерен и во многом диктуется практической потребностью в получении как можно более полных знаний о «целостном» человеке как сложнейшей социально-биологической системе, как уникальной индивидуальности. В этой связи все более углубляется понимание относительности границ между гигиеной и воспитанием, оздоровительно-восстановительной практикой и формированием человека, психотерапией и социально-педагогическими воздействиями. В статье «Педагогические приложения современной психологии» Б.Г. Ананьев показал, что вся современная психология работает на педагогику, включая и те психологические дисциплины, которые в стро-

гом смысле слова не являются для нее смежными (например, инженерная, космическая или медицинская психология).

Современная педагогика отрицает понимание человека как «чистой доски», как пассивного продукта «обстоятельств и воспитания», как существа, безусловно детерминированного условиями собственной жизни, внешними влияниями. Она стремится преодолеть жесткую формирующую схему образовательного процесса, направленную на то, чтобы любыми средствами достичь изначально определенных целей воспитания и обучения с помощью детально проработанных технологий и методик. Сама цель становится многозначной, подвижной, предельно индивидуализированной, а воспитатель и воспитуемый — ее соавторами. Воспитание же и обучение понимаются как творческие акты, максимально приближающиеся по своему характеру к искусству. Отрицается само существование изначально заданной, безусловно правильной, единственно возможной, универсальной модели образования, как бы рационально она ни обосновывалась, какой бы логически стройной она ни казалась. Такая педагогика стремится максимально учесть невозможность полностью преодолеть сопротивление воспитуемого и обучаемого субъекта педагогическим влияниям, учесть все бесконечное многообразие факторов, определяющих его становление и развитие, проникнуть в его внутренний мир. В отечественную педагогику все активнее входит философское осмысление таких понятий, как «мир», «жизнь», «бытие», «душа», «дух», «жизнетворчество», «смысл жизни», «связность жизни» и много других понятий этого ряда.

Несколько слов о таком сложном понятии, как *свобода*. Свобода самоценна для человека. Большинство философов-антропологов признают наличие детерминирующих факторов (природных и социальных), ограничивающих свободу человека, но в то же время признают способность человека преодолевать их. *Самодетерминация* — центральная характеристика человеческого бытия. В методологии философско-антропологического подхода эти положения играют важную роль, особенно при обосновании и реализации элементов, составляющих содержание педагогического процесса. Принципиальным здесь выступает тот момент, что *все*, кроме реальной свободы воспитанника, является *средством*, свобода же — *цель*. «Человеческая свобода — это конечная свобода» (В. Франкл). Вместе с тем свобода — активность, проявляющаяся в *творчестве*. Свобода и творчество как сущностные характеристики бытия связаны настолько, что справедливо утверждение: «Творчество — это свободно реализующая себя индивидуаль-

ность». Это положение предъявляет кардинальные требования к изменению подходов к организации педагогического процесса.

Положения философской антропологии о человеке как духовном существе, осознающем, учитывающем, но преодолевающим витальную и социальную заданность, а потому свободном, открытом к миру, к возможностям развития, автономном, способном к поиску своего призвания, осмыслению своего бытия, к самоопределению (индивидуальному выбору), самореализации и самовоспитанию, могут быть приняты в качестве мировоззренческой и методологической основы педагогики. Они создают целостный философский образ человека.

В процессе развития педагогической антропологии необходимо разрешить целый ряд *противоречий* между:

- философской природой педагогики и ее оторванностью от философских учений;
- огромными возможностями педагогической антропологии и неиспользованием ее возможностей современной педагогикой;
- значением методологии для педагогики и недостаточной разработанностью ее подходов;
- основным положением описательной психологии («человека нельзя познать и объяснить, его можно лишь понять и описать») и неразработанностью «понимающих подходов»;
- быстро меняющимся ценностно-смысловым наполнением сути педагогических процессов и их реальным содержанием;
- новым смыслом педагогической деятельности и использованием прежних нормативных моделей;
- новым пониманием педагогических форм и ориентацией практики на традиционные формы и методы работы.

Антропологический подход в педагогике отличается вниманием к многофакторным истокам и процессам развития личности, к педагогическому вмешательству в их протекание. Педагоги-антропологи исследуют взаимодействие биологических, социальных и духовных факторов в структуре личности.

В основе каждой науки лежит *система принципов*, на которых строится сама эта научная область и применение ее положений, в данном случае к анализу процессов в собственно педагогике, если педагогическая антропология развивается как методологическая дисциплина. К ним на данном этапе развития педагогической антропологии можно отнести следующие принципы:

- *антропологический*, предписывающий рассмотрение понятия «человек» в качестве исходной категории, всех других категорий и понятий как производных от исходной, описывающих и углубляющих понимание сущности человека;
- *целостности и уникальности человека*;
- *онтологический*, требующий рассматривать воспитание как модус (способ, вид) бытия человека, а понятие «воспитание» — как онтологическую категорию;
- *единства общего, особенного и единичного в познании человека*;
- *осмысления сущности воспитания как взаимодействия общечеловеческого, конкретно-исторического и национального компонентов культуры*;
- *неопределенности результатов педагогического воздействия или взаимодействия и неизмеримости, безмасштабности человека, невозможности его исчерпывающего постижения и окончательного определения*;
- *понимания детства как первопричины всего последующего в жизни человека*;
- *признания способности человека к самовоспитанию в качестве средства и механизма воспитания*, предусматривающий приоритет инициативы воспитанника в выборе способов жизнедеятельности как способов самореализации;
- *креативности*, обязывающий использовать только те педагогические формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации воспитанника;
- *диалогизма*, предусматривающий использование методов, форм и средств воспитания и обучения диалогического характера, предоставляющих воспитаннику возможность свободной диалогической самореализации в общении с воспитателем, миром культуры, с самим собой;
- *самопознания*, предъявляющий к педагогическим методам, средствам, организационным формам требование — быть методами, средствами, формами самопознания, а на этой основе и самоопределения, самореализации;
- *свободы самовыражения и самостановления личности в процессе образования и воспитания*;
- *признания понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия гуманности и эффективности любых педагогических методов, форм и средств*.

Источники. Педагогическая антропология черпает свой материал из всех областей *человекознания*, а также из *религии, искусства и практики*. *Философская антропология* выступает как один из главных источников педагогической антропологии, поскольку представляет собой не толь-

ко системное и целостное, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире человека в их единстве. **Философско-антропологический** подход осуществляет интеграцию педагогического знания, на основе которого вырабатывает собственное представление о человеке и является, таким образом, методологией педагогической антропологии.

Культурная антропология для педагогической важна тем, что занимается, в частности, воспитанием, образованием, обучением, передачей опыта от поколения к поколению. *Биологическая* (естественнонаучная) *антропология* дает педагогической антропологии материал о биологических аспектах роста детей, о физическом развитии и морфологии человека. Биологическая антропология включает в себя также проблематику антропогенеза и расоведения. В значительной мере педагогическая антропология опирается на материалы и методы *социальной, когнитивной* и других *антропологий*.

Методы, которые использует педагогическая антропология, носят **прежде** всего *общенаучный характер*.

Один из методов педагогической антропологии — *исторический*. Использование педагогической антропологией данных и результатов истории облегчается, в частности, с помощью их сопоставительного анализа. В мировом процессе развития воспитательных систем и идей педагогика не может не увидеть объяснений множества видов **воспитательной** и учебной практики и огромного резерва для целесообразных и полезных заимствований. Одновременно педагогика приобретает в результате сравнительно-исторических исследований прочные основания для использования национальных традиций, опыта всего предшествующего хода общественного развития.

Метод интерпретации данных «неантропологических» педагогик, в частности традиционной педагогики, основан на естественнонаучной парадигме. Этот метод заключается в истолковании компонентов педагогического процесса с позиций сущностных характеристик человека, раскрываемых философской антропологией, с позиции гуманистической и описательной психологии и методологии воспитывающего понимания.

Синтез педагогическая антропология осуществляет, в частности, с помощью *герменевтики* (интерпретации). *Интерпретировать* — значит раскрыть смысл, содержание чего-либо. *Педагогическое толкование* — это объяснение того, чем и почему данное явление или процесс значимы для педагогики. В работе интерпретатора большим помощником выступает *семиотика*. Это наука, исследующая свойства самых разных знаков и знаковых систем. В педагогике это учение о призна-

ках (симптомах) явлений культуры и характерных их сочетаниях (синдромах).

Метод идентификации представляет собой взгляд с позиций философско-антропологического подхода на данные других человековедческих наук и форм общественного сознания (искусство, философия, мораль) с целью выделения и синтеза апробированных источников познания и методов воспитания.

В педагогической антропологии широко используются: *анализ, синтез, сравнение, аналогии, индукция, дедукция* и пр.

Все методы, как правило, используются в комплексе. Основная задача перечисленных методов — осуществлять собственно *педагогический синтез* человекознания (Б.М. Бим-Бад).

Конкретные методы исследования:

Биографический (автобиографический), изучение дневников, продуктов творчества, интроспекция и анализ воспоминаний. Используется педагогической антропологией для изучения развития личности в единстве с социальной историей.

Особое значение для философско-антропологического подхода имеет **художественный метод**, представляющий интерпретацию произведений искусства, особенно посвященных детству, образованию.

Казусный метод (изучение отдельных случаев) полезен при исследовании нетипичных и типичных конкретных судеб, характеров, педагогических ситуаций. Рассмотрение отдельных случаев производится в их связи с общими принципами педагогической антропологии. Часто казусы берутся из клинической практики.

В ходе непосредственного изучения особое значение приобретают **наблюдения** — массовые и одиночные, как с применением опросных листов, так и без них.

Применяется также составление **характеристик, психограмм** и т.п.

Экспериментальные исследования в области педагогической антропологии тесно связаны с инновационными проектами. Среди них наиболее актуальны модели модернизированного содержания образования, модели воспитывающей и обучающей среды, а также системы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения.

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» — это положение К.Д. Ушинского является базовым для педагогической антропологии.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Чем вызван в настоящее время острый интерес к педагогической антропологии?
2. Дайте характеристику педагогической антропологии как науки (определение, предмет, цели, задачи, принципы, общая характеристика).
3. Какое место в системе наук о человеке отводится педагогической антропологии?
4. Охарактеризуйте методы исследования, используемые в педагогической антропологии.

§ 2. История развития педагогической антропологии

Педагогическая антропология как определенная научная область стала формироваться в XIX в., что оказалось возможным благодаря обширному наследию философии, которая практически с Античности разрабатывала вопросы сущности человека и его воспитания. Мыслители древности и Средневековья (Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Августин, Фома Аквинский) обосновывали свое понимание образования, исходя из определенной трактовки природы человека. *Аристотелевская* философия в значительной степени откорректировала ограниченность абстрактно-всеобщего подхода Платона к воспитанию и к воспитательной функции философии. Обобщая огромный фактический материал, осуществляя в целом «реалистический подход», Аристотель апеллирует к разуму как единственному гаранту благостной жизни, жизни мудреца. «Практичный человек» хотя и предпочтительнее в делах повседневных, но его удел — неустойчивость, суета. Философия призвана доставлять человеку созерцание незамутненной практичностью истины, чистое знание добродетели, которой вполне можно обучить.

Значительный эллинистическо-римский этап развития античной философии дает пример «практического» философствования, когда воспитательная функция философии преобладала над другими. Сознательная переориентация на этические, религиозные проблемы резко повысила воспитательный аспект философского знания, стиля жизни. Философствование было призвано способствовать сохранению «здоровья души», определять индивидуальный стиль поведения, намечать «нравственные идеалы». Философия временами принимала

вид прикладной дисциплины, составляя подробнейшие рекомендации относительно того, как следует поступать в той или иной ситуации, давая советы по вопросам дружбы, любви, отношений в семье и т.д. (Цицерон, Сенека).

Воспитательная функция философии *в период Средневековья* в значительной степени модифицируется, освящается и отчуждается религией. Воспитательный аспект несет черты исповедальности перед Богом или его посредником. Философы и богословы признают воспитательные свойства исторического хода человеческой жизни, ее соразмерности прошлому, настоящему, будущему, пространственному размещению в мире. Особый смысл приобретает отношение к проблеме смерти и бессмертия.

Западноевропейская философия *Нового времени* последовательно восприняла воспитательную направленность гуманизма Античности и эпохи Возрождения, утвердив философию в качестве подлинной науки. Методологическая ориентация на материализм сочеталась с воспитательной установкой на изменение человеком природы и самого себя. Сущность индивидуального человека возвышалась до значимости всеобщего принципа, ядро которого составляла разумность.

Природа либо основополагает разум (Бэкон), либо сосуществует с ним на равных правах (Декарт), либо становится всепронизывающей материальной силой, Богом (Спиноза), либо выражением отношения между идеальными субстанциями (Лейбниц). Все эти вариации находились в рамках единой модели индивидуалистического понимания человека, пытались выработать по отношению к ней различные, порой прямо противоположные подходы в методологии. Методологическая функция отражала индивидуальный характер и воспитательные запросы того, кто их рефлексировал. При различии подходов философы Нового времени были едины в стремлении определить научный характер философского знания, сделать его подлинным средством, методом совершенствования индивидуального и общественного гражданского состояния. Методология становится непосредственным орудием философского воспитания неординарной деятельной личности, тогда как схоластика отработывала средства послушания, служения Богу.

Воспитательная функция философии в этот период позволяет педагогике осознать свою самостоятельность. Не случайно Ф. Бэкон включает педагогику в классификацию наук. Становление педагогики в то же время не обходится без обращения к методологическим установкам нового типа философствования. Так, *Ян Коменский* (1592—1670), пола-

гая непрерывную цепь обучения человека от «школы предродового развития» до «школы подготовки к смерти», опирается на материалистический метод — следовать природе человека. Начиная с Коменского, педагогика тяготела к объективному обоснованию педагогических явлений, к поискам их связи с общими законами развития природы и человека. Это тяготение получило наиболее полное выражение в выдвинутом им принципе *природосообразности* воспитания. В главном труде своей жизни «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» он призывает человечество к спокойствию, миру и сотрудничеству. Будучи глубоко религиозным человеком, Коменский видел в человеке совершенное творение высших сил и природы, представляя его как *микросм*. Душевно-духовный план каждого воспитанника, по его мнению, скрывает в себе огромный природный потенциал таланта и человечности. В течение своей жизни человек набирается мудрости и становится полезным лишь тогда, когда видит свою главную цель — «благополучие рода человеческого».

Труды Коменского впоследствии стали одним из главных источников педагогической антропологии. Он считал, что до полноты и вечности необходимо быть развитым не отдельным, или немногим, или многим людям, а всем и каждому, рожденному человеком. Школа младенчества, школа детства, школа отрочества, школа зрелости и школа старости как вершины человеческой мудрости являются средством совершенствования человеческой индивидуальности.

В рассматриваемый период философия формулирует также содержательную цель воспитания: *совершенствование индивидуального мышления, познание через многообразный опыт и стремление к свободе, осознание собственной уникальности*. Правила рационалистического метода, их моральное преломление обращены к внутреннему становлению индивида, самовоспитанию, изменению «скорее самого себя, чем судьбы», своих желаний, чем «порядка мира». Вместе с тем рационалистический метод принимал в расчет скорее общее, чем единичное, скорее государство, чем индивидуальность. Двойственность рационализма как в понимании человека, так и в методе его познания требовала радикальной переориентации воспитательной функции философии, и эта переориентация была осуществлена *сенсуализмом*. Сенсуалистический метод, развивая антисхоластическую традицию Нового времени, обратился к индивидуальному опыту человека, сделал его чувственное восприятие основой философствования.

В материалистическом сенсуализме воспитательная функция выражает в противоположность рационализму самодостаточный опыт ин-

дивидуального становления, не зависимый ни от чего, кроме как от ощущений внешнего мира, получаемых человеком. Содержательной целью сенсуалистического подхода является обоснование человеческого разума, который не господствует над индивидом в качестве особой силы, но полностью определяется конкретным чувственным опытом.

Сенсуализм обратился к исследованию воспитания как особой сферы человеческого опыта, дополнил философское познание педагогическим.

Джон Локк (1632—1704) по праву считается классиком не только философии, но и педагогики. Специальное изучение воспитания, которое свелось к сумме эмпирических рекомендаций и описаний, достаточно рельефно показало ограниченность сенсуалистического метода. В еще большей степени воспитательные возможности философии сенсуализма продемонстрировал солипсизм Дж. Беркли, но радикальной правки воспитательной функции рационализма с позиций сенсуалистического подхода не получилось.

Методологические поиски западноевропейской философии XVII—XVIII вв. подошли в своем развитии к новому проявлению схоластики. Содержательное богатство воспитательной функции исчезало, ограничиваясь «только мысленными сущностями и божественными предметами», «метафизика стала плоской» (К. Маркс).

Философия французского Просвещения выполнила задачу разрушения метафизической картины человека, одновременно сделав воспитательную функцию основным, ведущим мотивом просветительского гуманизма. В учении о воспитании *Жана Жака Руссо* (1712—1778) есть глубокое философское обоснование, которое он поставил в определенную связь со своей социальной философией и с этическим фундаментом естественной религии. Он осуществил дальнейшее развитие принципа природосообразности. Если у Коменского природосообразность еще весьма абстрактное соответствие педагогических средств законам духовной жизни человека и общим законам природы, то у Руссо природосообразность воспитания означала помощь свободному и естественному развитию ребенка.

Иммануил Кант (1724—1804), родоначальник немецкой классической философии, уделял много внимания разработке проблем педагогики. Его педагогические идеи теснейшим образом связаны с его философскими воззрениями. Кант исходил из идеи воспитуемости человека. Просвещение выводит человека из его природного существования, делает его моральным существом, приобщает к свободе, обу-

чая пользоваться разумом. Основное назначение образования — приобщение к культуре, моральное воспитание, воспитание социальной **ДИСЦИПЛИНЫ**.

У *Иоганна Генриха Песталоцци* (1746—1827) с самого начала было сильное стремление к единству педагогических и философских воззрений. Не случайно его учение о воспитании ставили рядом с философией Канта. Песталоцци видел в принципе природосообразности соответствие образования особенностям природы человека, законам ее вечного саморазвития. Однако немецкий философ и педагог П. Наторп считал, что Песталоцци был не только не склонен, но и не подготовлен к тому, чтобы ясно и до конца развить свою философию, обремененную его педагогикой, и у него задача строго научного построения теории воспитания остается нерешенной.

Георг Вильгельм Гегель (1770—1831), представитель немецкой классической философии, в педагогических воззрениях отстаивал идеал целостного формирования личности в контексте культуры человечества. В работах «Феноменология духа» и «Энциклопедия философских наук» он раскрыл сущность своей образовательной антропологии, в которой неразрывно связано воспитание человеческого рода с развитием и совершенствованием отдельной личности. Человеческое в человеке формирует дух его народа — история, воплощенная в языке, религии, нравах и т.д. Но в этом процессе не последнюю роль играют саморазвитие, самосовершенствование самого воспитуемого. Этот труд, превращающий душу в дух, опирается на чувства радости и красоты бытия.

Вплотную к идее педагогической антропологии подошел немецкий педагог, философ и психолог *Иоганн Фридрих Герbart* (1776—1841). Он провозгласил необходимость строить педагогическую науку на прочном фундаменте философии (этики) и психологии, доказывая, что если первая дает понимание целей образования, то знание второй является основанием для разработки средств воспитания и обучения.

Антропологическое обоснование педагогике стремился дать немецкий педагог *Карл Шмидт* (1819—1864). Шмидт знакомился со всеми существовавшими и современными ему психологическими системами, изучал анатомию и физиологию человека. С 1852 г. в его педагогических трудах определенно обозначилось новое направление, призванное создать *антропологическую педагогику* и поставить ее на высоту строгой науки.

Основанием антропологической педагогики Шмидт называет естественные науки, результаты которых она применяет в воспитании.

Так как человек — единственный представитель космоса, являющий собой органическое единство материи и духа и проходящий в своем развитии все ступени животного мира от пресмыкающегося до сознательного существа, находящийся в сложных и разнообразных отношениях с другими людьми как в своей семье, так и в обществе в целом, антропологическая педагогика, согласно Шмидту, требует воспитания *всего человека* как члена *всего человечества*. Главным принципом антропологической педагогики Шмидта является *развитие* в индивидуальном, национальном и гуманитарном отношениях, и именно *гармоническое* развитие всех способностей человека составляет основную задачу воспитания. Подобное гармоническое развитие возможно только при условии, что воспитательное воздействие качественно и количественно сообразно с потребностями самого воспитуемого. Следовательно, необходимо изучение человека во всех его проявлениях для определения мер воспитательного воздействия.

Пауль Наторп (1854—1924), немецкий философ, рассматривал воспитание как пробуждение духовной самостоятельности воспитанника во взаимопересечении волевых устремлений его и воспитателя, без проявления авторитарности последним. В своей работе «О философии как науке, фундаментальной для педагогики» он обратился к проблеме научного статуса и содержания педагогики. Считал, что педагогика предполагает целостную философию для себя и в то же время создается как наука о человеке, которая может быть обоснована только философски. Наторп писал, что «по нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия».

Другой немецкий философ, *Герман Ноль* (1879—1960), разделяя идеи «философии жизни» В. Дильтея, выступал за автономию педагогики. С позиций феноменологии обосновывал педагогический процесс, педагогическое общение как средство познания ребенка, подчеркивал важность развития собственно педагогического учения о человеке. Он конкретизировал определение предмета педагогической антропологии. Им, по его мнению, является формирование воспитуемого согласно его возможностям, одаренности, глубинному содержанию личности. Проблема способностей воспитуемого человека выходит на передний план. Но в воспитании способности человека реализуются только с помощью воспитателя, для которого становится важным все знание о человеке, имеющееся в других науках. В результате складывается *специфическая педагогическая картина человека*. В ее основе — реальное становление индивида под воздействием воспитания, т.е. осуществление воспитания в направлении высших цен-

ностей жизни, поиска призвания человека. Педагог должен воспринимать воспитанника не сегодняшним, а таким, каким он станет через определенное время на основе раскрытия своих задатков и способностей, обязан воспитывать его, исходя из уровня, до которого его следует поднять. По мнению Ноля, понимать человека с позиций сегодняшнего существования — значит ограничить, зафиксировать его в некотором устойчивом состоянии, исключить развитие способностей, не заметить одаренности, отвергнуть позитивную возможность самосовершенствования, перспективы будущего. Это фактически не только закрывает подход к педагогическому пониманию человека, но и кладет конец всякому воспитанию.

Дальнейшее развитие педагогическая антропология получила в разработке немецкого философа *Хельмута Плеснера* (1892 — 1985). Он не только определил методологическую основу антропологической педагогики, но и предпринял попытку подвести под эту основу воспитательное содержание. С этой целью он обращается к анализу бытия ребенка и рассматривает, в частности, детский плач и смех как особые антропологические факторы «открытости» ребенка всему миру.

Наиболее доскональное применение подхода Плеснера к обоснованию проблем воспитания, к содержательному наполнению антропологического принципа было осуществлено после 1945 г. немецким философом и педагогом *Отто Фридрихом Больновом* (1903—1991) и его учениками.

Идеи Больнова формировались в русле «философии жизни», в плане согласия и несогласия с нею в решении проблемы человека. В главном, полагает Больнов, «жизнь» является «выходом из антиномии между субъективностью живого и объективностью устойчивых форм», благодаря этому в качестве фундаментальной проблемы определяется «сущность человеческого существования». Путь решения этой проблемы, считал Больнов, наметил философ-просветитель *Фридрих Генрих Якоби* (1743—1819). Речь идет о конкретных формах человеческого отношения к жизни: смирении, благоговении, общности, в которых конечность человеческого бытия находит «твердую основу». Эта тематика определила своеобразие философско-антропологических исследований Больнова, начиная с работы «Сущность настроений» (1941) и кончая последним изданием «Антропологической педагогики» (1983).

Основополагающими принципами антропологической концепции Больнова стали плеснеровский принцип «неизмеримости» человеческого бытия и принцип, определяющий значимость социальных

отношений — «целое предшествует части». Больнов находит точки соприкосновения немецкой «философии жизни» с немецким экзистенциализмом в оригинальной постановке воспитательных проблем. Глубинное родство двух линий философствования было обнаружено в разработке вопросов специфической сферы жизнедеятельности — воспитания. Много дала Больнову работа по подготовке к изданию девятого тома собрания сочинений В. Дильтея, посвященного проблемам педагогики (1934). Однако попытка преодолеть релятивизм философии жизни привела его к радикально противоположному понятию «экзистенции». «Экзистенция», согласно Больнову, всегда означает «последний», «глубинный», «абсолютный» уровень человека, который выражается в крайних, острейших формах опыта личности. В отличие от традиционных форм экзистенциализма Больнов утверждает, что истинная экзистенция открывается не в одиночестве «Я», но только во встрече с другим, с «Ты».

Философская антропология перебирает эмпирически данные ситуации человеческой жизни (радость, печаль, страх, вдохновение, труд, совесть, различные типы общения и познания и т.д.) и воспринимает их как достоверные, точные, истинные свидетельства некой новой, уникальной, неизвестной нам целостности, которая проявляется только через человеческую жизнь. Антропологическое познание касается только отдельных человеческих стремлений, настроений, жизненных ситуаций.

Проблема воспитания у Больнова превращается в основополагающую проблему экзистенциальной философии. Тема книги «Экзистенциальная философия и педагогика» (1959) непосредственно открыла возможности для нового концептуального подхода к воспитанию. Экзистенциальные феномены рассматривались через призму воспитания и благодаря воспитанию получали свое истинное звучание. Больнов усомнился в плодотворности для педагогики принципа устойчивости жизненного пути человека и столь же устойчивых способов воспитательной работы с ним. Впервые была поднята проблема *неустойчивых форм* человеческого бытия и их воспитательных возможностей. Так, взаимосвязь «позитивного экзистенциализма» Больнова и педагогики открыла новую грань в педагогике, показала экзистенциальный уровень воспитательного процесса.

Анализ отдельных проявлений неустойчивых форм воспитания, таких, как кризис, увещевание, совет, встреча, риск, неудача и т.д., демонстрирует собственно проблематику антропологической педагогики Больнова. Одна из важнейших неустойчивых форм, имеющая осо-

бое значение для воспитания, — это *кризис*. Кризис нарушает привычный стиль жизни, привносит неожиданные повороты в ее плавный ход. Кризис — удел человеческого бытия, в котором открываются новые горизонты для личности; хотя в результате кризиса часто обнаруживается и не очень привлекательная сторона конкретной человеческой жизни, но только благодаря этому совершается в дальнейшем очищение и обновление жизни человека. Так что кризис, в известном смысле, выступает сущностным, неотъемлемым качеством человека и обнаруживает тем самым свою устойчивость и постоянство в структуре бытия. Кризис личности несет на себе и педагогическую функцию. Воспитатель должен осознавать обновляющую силу кризиса, должен пытаться осуществить помощь в восприятии учеником кризиса и в преодолении его, но ни в коем случае не использовать силу кризиса воспитанника в своих собственных целях. Задача педагогического воздействия сводится к тому, чтобы показать воспитаннику перспективы обновления, выход к «новому началу и к новой основательности жизни».

Способность человека критически взглянуть на себя также открывается в процессе кризиса. Критическая позиция непосредственно вытекает из желания выйти обновленным из кризисной ситуации. Поэтому *критика*, согласно Больнову, является внутренней, сущностной чертой индивидуальности, стимулирующей переход от несовершенства к зрелости. Педагогика, таким образом, приобретает характер движения к «первоначальным силам» человека.

Теоретически и практически в XX в. вопросы педагогической антропологии разрабатывала итальянский педагог и врач *Мария Монтессори* (1870—1952). Высказывания Монтессори, касающиеся проблем антропологии, встречаются во многих ее произведениях, но только «Антропология» целиком посвящена этому вопросу. Согласно ее взглядам на проблему антропологии, человек представляет собой один из видов живых существ — личность, ориентированную на общество, и творение Бога, а также существо, которому свойственны различного рода отклонения.

По Монтессори, ребенок — «носитель» процесса собственного развития. Органический рост и созревание, а также духовное развитие ребенка обусловлены изначально той «внутренней работой», которая совершается в нем в период детства. Проявление ребенком активности Монтессори связывает с предоставлением ему свободы, означающей прежде всего возможность развиваться по своим внутренним законам, возможность и умение быть создателем самого себя,

совершать внутреннюю работу по саморазвитию. При этом Монтессори подчеркивает, что предоставить ребенку свободу — не значит отказаться от помощи педагога, воспитания дисциплинированности.

В соответствии с педагогикой Монтессори, чтобы содействовать саморазвитию ребенка, необходимо прежде всего подготовить окружающую *дидактическую среду*, побуждающую его к проявлению активности. Подготовленная среда призвана стимулировать такой характер психического развития каждого ребенка, который соответствует его индивидуальным субъектным возможностям. Посредством самостоятельной работы с оснащающим среду целесообразно подготовленным дидактическим материалом ребенок приходит к усвоению знаний, формированию умений и навыков, к осознанию своих собственных сил, к переживанию чувства удовлетворенности от процесса и результата собственной деятельности.

Педагог конструирует, грамотно оснащает развивающую дидактическую среду, поддерживает познавательную активность детей, наблюдает за ходом их самостоятельной работы и в случае необходимости направляет деятельность ребенка. *Учитель учит детей учиться.*

Смысл позиции педагога Монтессори видит в содержании просьбы ребенка, обращенной к учителю: «Помоги мне сделать это самому».

В основу гуманистической педагогики Монтессори положено рассмотрение детства как самоценного периода человеческой жизни, в котором культурное развитие ребенка слито с его органическим созреванием.

Важной новацией Монтессори стали разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоятельность, на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах очень широкой образовательной программы, которая не является программой в привычном смысле этого слова. Скорее, это определение стратегии и тактики деятельности детей.

Понимая процесс развития индивида достаточно узко, преимущественно как гимнастику органов чувств и двигательных возможностей ребенка, Монтессори достигла здесь прекрасных результатов. Однако, целенаправленно и односторонне развивая у детей зрение, слух, осязание, органы вкуса и обоняния, Монтессори пришла к абсолютизации натуралистического подхода к ребенку и явной недооценке философии, что привело к нарушению целостности восприятия ребенка,

к игнорированию его психических возможностей, наиболее ярко проявляющихся, как известно, в детской игре.

Первый практический шаг по пути реализации идей Монтессори в России сделала *Юлия Ивановна Фаусек* (1863—1943). Энергично взявшись за дело, она уже в октябре 1913 г. создала при одной гимназии маленький детский сад, работавший по системе Монтессори. Двадцать лет она неустанно пропагандировала метод, опубликовала более 40 своих книг и статей, издала на русском языке несколько работ Монтессори.

В заключение несколько слов о высочайшем гуманизме и глубокой антропологической сущности педагогики *Януша Корчака* (*Г. Гольдшмидта*) (1878—1942), польского педагога, писателя, детского врача и общественного деятеля, который не предал своих воспитанников перед лицом смерти и пошел с ними в газовую камеру, хотя и мог спасти свою жизнь. Исходный тезис его педагогической концепции — ребенок и его благо, вера в силы, добрые начала и разум ребенка, вера в человека. Корчак утверждал идеи полноценности ребенка как человека и личности. *Цель воспитания — полное, свободное, гармоничное развитие способностей каждого конкретного ребенка, формирование его личности в духе идеалов добра, свободы и красоты.*

Сутью воспитательной системы Корчака было пробуждение в ребенке потребности к самопознанию, самоконтролю, самоусовершенствованию. Расти и воспитываться ребенок должен в атмосфере доброжелательности и доверия, защиты от насилия. Корчак настаивал на том, что ребенок с самого начала своей жизни — человек и было бы глубокой педагогической ошибкой считать, что педагогика — это наука о ребенке, а не о человеке.

Таким образом, западноевропейская философская мысль постоянно и неуклонно выходит на понимание и объяснение вопросов педагогики и человека в образовательно-воспитательном взаимодействии.

Развитие антрополого-педагогических идеи в России XIX в.

Для русской философии в целом, несмотря на значительные различия между отдельными мыслителями и направлениями в понимании природы человека, характерно тесное единство гносеологического и этического аспектов антропологического принципа. Уникальность человека русская антропологическая философия усматривала в таких фундаментальных определениях его сущности, как изначальные целостность и гармоничность (всеединство) человеческой личности, свобода и нравственное достоинство, способность к саморазвитию и творчеству, внутреннее

единство с миром людей (соборность) и миром природы (космичность). Эти сущностные черты не являются результатом исторической или индивидуальной жизни человека. Они — априорное основание бытия каждой отдельной личности. Отсюда своеобразие антропологического принципа в русской философии, заключающееся в том, что *все ключевые проблемы человека рассматриваются под этико-онтологическим, экзистенциально-метафизическим углом зрения.*

Философско-педагогические установки ясно просматриваются не только в работах В.С. Соловьева, Н.И. Кареева, К.Н. Леонтьева, А.С. Хомякова и других, но и в художественных произведениях русских писателей: Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, К.С. Аксакова. В то же время такие педагоги, как К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, А.Л. Громачевский, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, П.Г. Редкин, В.Я. Стоюнин, обнаруживают осознанное стремление подвести под свои педагогические взгляды широкое теоретико-методологическое основание, исходящее из философского взгляда на человека и его природу.

Концепцию воспитания революционно-демократического течения XIX в. в России называют *социально-антропологической* (М.А. Антонович, Н.А. Добролюбов, М.И. Михайлов, И.А. Пиотровский, Д.И. Писарев, А.А. Слепцов, Н.Г. Чернышевский, А.П. Щапов и другие). В этом направлении ее сторонниками делалась попытка соединить воспитательный идеал с отчетливо выраженными социальными задачами воспитания и представлением о гармонически развитой личности, которые сливались с целью воспитания революционера — борца за счастье народа.

Воспитание должно подготовить личность к активной политической деятельности как истинно человеческому способу бытия, насыщенному нравственной героикой, экзистенциальным выбором и мужественным самоопределением, катарсическим самопожертвованием за «правое дело».

Идеал «нового человека» в русском революционном радикализме не был только идеологическим лозунгом политического движения. Он являлся органичной частью целостной философско-педагогической концепции, исходящей из позитивистски трактуемой природы человека. Это особенно четко прослеживается в работе *Николая Гавриловича Чернышевского* (1828—1889) «Антропологический принцип в философии», сыгравшей в развитии теоретического фундамента революционно-демократической педагогики роль программного документа. Проблему формирования личности он рассматривал на основе собственной трактовки антропологического материализма Л. Фейербаха. Человек фор-

мируется совокупностью биологических и социальных факторов. Отдельные качества личности развиваются под влиянием экономических условий, общественных институтов, литературы, семьи и школы. Наследственность в становлении личности большой роли не играет. Задача воспитания «новых людей» предполагала гармоничное соединение духовного и физического развития личности.

Попытку создания целостной концепции воспитания с более широкими, *культурно-антропологическими позициями* можно найти в русской либерально-демократической педагогике. Ее представители Н.И. Пирогов, П.Г. Редкин, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лссафт, В.П. Вахтеров и другие выдвинули идею общечеловеческого воспитательного идеала, в котором нормативные качества личности воплощают общие определения человека как культурного существа.

Так, *Николай Иванович Пирогов* (1810—1881), резко возражая против сословно-специального образования, писал, что все, готовящиеся быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми. Общество больше нуждается не в купцах, чиновниках, священниках, плотниках и т.д., а в свободных, мыслящих, честных и ответственных гражданах. В понимании воспитательного идеала у Пирогова отчетливо наметилось свойственное либерально-демократическому направлению соединение гражданско-правовых и нравственно-этических качеств личности. Воспитание провозглашается радикальным средством спасения человеческой сущности общества. Причем действительность этого средства зависит целиком от самой личности. Воспитание не сводится к некоторой педагогической модели, закреплённой обществом, но выражает подлинный процесс человеческого совершенствования, включая общественную сферу жизни.

Определяя значимость и своеобразие поднимаемых Н.И. Пироговым вопросов воспитания как вопросов самой жизни, его последователь К.Д. Ушинский очень точно отметил, что он первый в России взглянул на воспитание с философской точки зрения и увидел в нем не только вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но и глубочайший вопрос человеческого духа — «вопрос жизни».

Сходные взгляды высказывал *Петр Григорьевич Редкин* (1808—1891), отдававший приоритет общечеловеческому образованию перед сословно-классовым и профессиональным. При этом Редкин большое внимание уделяет антропологическому обоснованию целей воспитания и обучения, их соответствию истинной природе и сущности человека. Человеческая природа, полагает он, проявляется и в стрем-

лении ребенка к развитию. Поэтому задача педагога — создать благоприятные условия для совершенствования воспитанника и научить его самостоятельно и творчески строить собственную личность. Общекультурную цель воспитания он формулирует как такую, которая требует стараться воспитывать так, чтобы воспитанник постепенно все более приобретал способность быть собственным воспитателем.

Для России 1860-х гг. социальная значимость задачи разработки педагогической науки состояла, во-первых, в необходимости научного обоснования начал, принципов, путей, перспектив, методов, средств перестройки школы; во-вторых, в педагогическом просвещении общественного сознания; в-третьих, в уяснении сущности воспитания как социального явления, в уяснении статуса педагогики как социальной науки, в обосновании возможности педагогики стать подлинной наукой и ее права как науки на самостоятельное существование. Среди ученых-педагогов существовало множество концепций воспитания, но не было стройной науки о воспитании. Одни отдавали предпочтение отвлеченному философствованию, создавая умозрительные конструкции, другие отрицали необходимость философского обоснования педагогики, толкая ее тем самым на путь эмпиризма; третьи принижали роль общественного характера воспитания как одного из основных факторов развития личности и исповедовали индивидуализм в качестве идеала воспитания; четвертые отрицали наследственность, внося в воспитание элементы волюнтаризма; пятые же, напротив, утверждали приоритет наследственности, признавая бессилие воспитания.

Но только Ушинский вслед за Пироговым, определяя суть воспитания, последовательно обратился к тому, на кого, собственно, и направлено воспитание, — к человеку. Тем самым была осуществлена идея создания педагогической антропологии на основе соединения *результатов педагогической практики, личного опыта педагогов и, главное, всесторонних знаний о ребенке* — человеку как предмете воспитания.

Антропологическая философия воспитания К.Д. Ушинского

Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870/71) в своем великом труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» исследует эффективные пути воспитания растущего и развивающегося человека, разрабатывая одновременно физиологическую, психологическую и духовную антропологию. Известные всем слова Ушинского: чтобы воспитать человека во всех отношениях, надо

его познать во всех отношениях — указывают на познание человека в целом, на поиск путей такого познания, на появление интегративной науки о человеке. Эта теория подлинно философская, поскольку речь идет не о воспитании в узком смысле, школьном по преимуществу, но о всеобъемлющем воспитании, охватывающем человека, природу и обстоятельства существования, историю и культуру.

«...Школа, воспитатель и наставники ex officio — вовсе не единственные воспитатели человека... столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширнейших понятий»¹.

Необходимость философской обоснованности воспитания осознается Ушинским так же, как и невозможность найти приемлемые варианты философского подхода в современных ему течениях (немецких метафизических и английских позитивистских). Философский взгляд русского человека на воспитание рождается не только при согласии или несогласии с какой-либо западной философской школой, но в первую очередь исходя из горестной практики русско-бюрократического стиля воспитания с его методами формального отчуждения смысла воспитательной деятельности в «программу или устав» и «бдительный надзор» за его соблюдением, методами гонения «какого-нибудь направления» и всепоглощающим администрированием воспитания. Но, по его мнению, в сфере воспитания нет другого средства проводить ту или иную идею, кроме убеждения.

Искреннее понимание и проникновение в суть русской воспитательной действительности не только выступают наиболее мощной предпосылкой, но и определяют практически-социальный характер философии воспитания Ушинского. Она антисхоластична, чужда метафизическому отвлечению или позитивистскому схематизму, направлена на создание такой среды в обществе, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения. Путь реализации педагогических принципов Ушинского предполагает наличие философской основы, которая благотворно сказывается на формировании педагогических идей и убеждений воспитателя, хотя это воздействие и не всемерно. Разви-

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 8. М.; Л., 1950. С. 18.

тие философии воспитания в первую очередь исходит из природного фактора, в полной мере выступающего объектом научного знания.

Оценивая значение грандиозного труда Ушинского, отечественный историк педагогики *В.Я. Струминский* писал, что его книга удовлетворила потребность, давно назревшую в русской педагогике; она оказалась первой научной работой, подведившей научные психологические основы под воспитательную работу.

К.Д. Ушинский определил высшей целью воспитания всестороннее развитие личности, формирование гармоничных взаимоотношений личности и общества. Цель воспитания должна быть взята из потребностей, порождаемых общественной жизнью, и тем самым, по мнению Б.Г. Ананьева, он перенес в педагогику «антропологический принцип», который означал признание целостности человека, неделимости его духовной и телесной природы, сочетания умственного и нравственного воспитания с физическим воспитанием и обеспечением здоровья.

Поставленную перед собой задачу Ушинский намеревался реализовать в трех томах книги. Первый том он посвятил анализу психофизиологических основ познавательной деятельности, результаты которого считал необходимым применить к дидактике. Педагогическая антропология, по убеждению Ушинского, должна начинаться с физиологии и гигиены, с исследования фактов и факторов, характеризующих здоровое, нормальное развитие человеческого организма. Он намеревался изложить немногочисленные физиологические данные и весь процесс «сознания», начиная от простых первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса.

Второй том касается психофизиологических особенностей эмоциональной и волевой сфер, что имеет большое значение для воспитания. Ушинский рассматривает процессы душевных чувств (удивление, любопытство, горе, радость и т.п.), оканчивая тем свою *индивидуальную антропологию*.

В третьем томе Ушинский намеревался изложить педагогические меры и правила, которые вытекают из анализа законов психофизиологической деятельности. Однако преждевременная смерть ученого оставила эту задачу невыполненной.

Основой теоретических воззрений Ушинского является убеждение, что для успешного осуществления педагогического процесса необходимы специальные знания.

«Почтив все признают, — пишет он в предисловии к своей книге, — что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны

врожденная способность и умение, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания»¹.

Педагогику Ушинский называет прежде всего искусством, потому что она не изучает того, что есть, но только указывает на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства достижения желаемого. Она не наука, но, будучи самым обширным, сложным, самым высоким и самым необходимым из всех искусств, должна опираться на множество обширных и сложных наук. Педагогика не может ограничиться только собранием правил воспитательной деятельности.

Собрание знаний о человеке, необходимых или полезных для педагога, Ушинский предлагает называть *педагогикой в обширном смысле*, отличая ее от собрания воспитательных правил — *педагогики в тесном смысле*.

В то же время он считал, что нет ни одной отрасли знаний, которая в той или иной степени не касалась бы человека, не имела бы к нему прямого или косвенного отношения. Различные науки, учитывая многогранность человека, изучают какую-либо сторону его существа и деятельности. Педагогическая же деятельность требует многосторонних знаний, и будущие учителя, по мнению Ушинского, должны получать серьезную «антропологическую» подготовку. Для этой антропологической подготовки он и делает попытку создания педагогики в обширном смысле — *педагогической антропологии*, синтезированного научного знания о человеке, необходимого для педагога.

Ушинский формулирует основной принцип своей педагогической антропологии, считая, что, прежде чем приступить к изучению педагогики в узком смысле, как собрания правил педагогической деятельности, педагог должен узнать все о предмете своего воспитательного воздействия — о человеке. «Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике», — считал Ушинский. Среди главных источников своей педагогической теории он выделяет психологию и физиологию, подчеркивая особую роль психологии.

Понятия *организм* и *развитие* Ушинский положил в основу своей трактовки сущности процесса воспитания. В понятии *организм* человек рассматривается им как единое психофизиологическое существо, в котором духовная и физическая стороны находятся в неразрывной

связи и взаимовлиянии. При этом воля человека является могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело.

Понятие *развитие* определяло взгляд на ребенка как на непрерывно развивающееся и изменяющееся существо, наделенное от природы рядом задатков и способностей. Но в какую сторону пойдет развитие этих задатков и способностей и разовьются ли они вообще, зависит в первую очередь от условий жизни и от воспитания, базирующегося на знании законов духовного и физического развития личности.

Представление о человеке как развивающемся и совершенствующемся существе является основой и всей педагогической системы Ушинского, и педагогической антропологии.

Каждый организм, хотя и подчиняется общим законам развития, представляет собой индивидуальность, а средства и факторы воспитания разнообразны, следовательно, и процесс воспитания должен быть диалектическим процессом, в котором воспитатель учитывает индивидуальные особенности ребенка, условия его жизни, чтобы найти педагогическую меру, действительную для данного воспитанника.

Ушинский был уверен в том, что необходимо распространять между воспитателями разнообразные антропологические знания, а для этого следует открыть специальные педагогические факультеты. Целью педагогического факультета должно было бы стать изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания. Исходя из этого, Ушинский предлагает называть эти факультеты *антропологическими* и считает создание подобных факультетов делом необычайной важности.

Ушинский не назвал свою книгу ни психологией, ни педагогикой. Значительно опередив свое время, он создавал не существовавшую ранее область познания, находящуюся на стыках педагогики и различных наук о человеке.

Произведение К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» — первая попытка построения целостного знания о человеке, не имевшая аналога в мировой педагогической литературе. Однако новая отрасль науки — педагогическая антропология — после смерти Ушинского не появилась. В дальнейшем педагогическая антропология стала развиваться в контексте развития педагогики. Но труд Ушинского стимулировал появление таких

научных дисциплин, как гигиена воспитания и обучения, возрастная и педагогическая психология.

Наиболее заметными с точки зрения развития антрополого-педагогических идей после К.Д. Ушинского стали статьи И.И. Мечникова «Воспитание с антропологической точки зрения» (1884) и П.Ф. Лесгафта «Антропология и педагогика» (1889). Их авторы видели проблему становления педагогики как подлинной науки о воспитании в том, что она не опирается на всесторонние знания о человеке, что в педагогике отсутствует антропологическая составляющая.

Врач *Илья Ильич Мечников* (1845—1916) говорил о необходимости антропологического обоснования воспитания. В своей статье, определяя задачи педагогики, он писал, что роль практической педагогики должна состоять в поиске условий, подходящих для различных стадий развития ребенка, и в приложении этих условий к гармонизации развивающегося существа и окружающей его природы. Антропологический подход к воспитанию у Мечникова выражается в знании педагогом особенностей воспитуемого и умении окружать ребенка обстановкой, наиболее для него соответствующей.

Имя педагога мирового значения *Петра Францевича Лесгафта* (1837—1909) специалисты связывают с достижениями в области физического воспитания. Однако его взгляды на развитие личности ребенка столь многоаспектны, что интересны и психологам, и специалистам в области методики обучения и воспитания. В постановке проблемы развития личности ребенка он опередил многих отечественных психологов и педагогов.

Будучи по образованию медиком, Лесгафт увлекался педагогикой и долгое время собирал материалы для своей работы «Задачи антропологии и методы ее изучения». Он подчеркивал, что познать человека, направить и оценить его действия мы можем только тогда, когда, понимая строение и функции его организма, хорошо будем знать влияние на него всех внешних условий, как физических, так и нравственных. Опираясь на знание физиологии, психологии и философии, Лесгафт пришел к выводу, что общей целью воспитания и образования должно стать всестороннее развитие деятельности человеческого организма. И антропология в решении данной задачи обладает большими возможностями. Но не антропология, занимающаяся описанием и изучением человека как биологического вида, а антропология как наука о человеке и условиях, необходимых для его правильного развития. С помощью антропологии «необходимо выяснить законы роста и развития человека, условия развития его темперамента, типа

характера, необходимо выяснить значение наследственности, а также физические, умственные и нравственные его отличия по возрасту, полу, местности и условиям жизни. И по мере того как распространятся в обществе основанные на этих научных данных понятия о природе ребенка, об условиях, необходимых для правильного его развития, — по мере этого... будет исчезать произвол при воспитании и будет укрепляться уважение к его личности»¹.

Антропология как наука об индивидуальных и социальных свойствах человека и о его изменяемости под влиянием окружающей среды, по мнению Лесгафта, может быть единственной и главной опорой педагогики, основанием педагогического дела, без нее немислимо воспитание.

«Особенно охотно занимаются в педагогике внешней стороной, методикой, и даже существуют педагоги, которые полагают, что в методике вся суть воспитательного и школьного дела, — пишет Лесгафт. — Единственной опорой педагогики может быть антропология как наука. Без изучения и понимания общих истин, лежащих в основании постройки и отправления молодого организма, немислимо воспитание; а всякая истина, добытая при этом изучении, непременно явится самым драгоценным вкладом в педагогику и будет содействовать уменьшению произвола и большей неприкосновенности личности ребенка. Необходимо, чтобы с малолетства человек приучался к признанию личности и к уважению ее неприкосновенности; всего яснее он поймет значение личности в том только случае, если он сам от близких людей не подвергался личным оскорблениям или произволу, а приучался рассуждением отдавать себе отчет во всех своих действиях, относящихся к личности других»².

Лесгафт не употребляет термина «педагогическая антропология». Он говорит о необходимости применения антропологии и антропологических наук в деле воспитания, об антропологии как опытной базе науки о воспитании, основе педагогики. Тем не менее взгляды его соотносятся со взглядами Ушинского и составляют основу гуманной педагогики.

С именем анархиста *Петра Кропоткина* (1842—1921) связано выдвижение и утверждение в отечественной, да и в мировой социально-философской мысли целого комплекса плодотворных идей. Среди

¹ Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1988. С. 370—371.

² Там же. С. 373.

них критика уродливой централизации, обоснование роли народной инициативы, антропологическое обоснование тенденций к взаимопомощи в человеческом обществе, широкое понимание роли кооперации не только в социально-экономическом, но и в более широком плане — как проявления закона взаимодействия людей во всех сферах жизни, в том числе в воспитании и образовании.

Основной идеей теоретической и практической деятельности Кропоткина было признание личности как основы бытия и познания.

По мысли Кропоткина, ничего в обществе не должно совершаться помимо человека, вопреки его воли, потребностям. Иначе говоря, никакие кабинетные планы, начинания и проекты не могут осуществляться путем насилия над людьми. Чтобы предотвратить формирование пассивных, равнодушных людей, способных лишь заучивать сообщенные им сведения, необходима, по его убеждению, перестройка всей системы среднего и высшего образования с целью замены «технического образования» интегрально-полным. Здесь философско-антропологический подход, исходивший из целостности человеческой личности, выражен предельно четко.

Одной из самых сложных проблем, которые решались русскими философами, занимавшимися проблемами образования, и мыслящими в духе антропологизма педагогами, была *проблема соотношения светского и религиозного образования*. В решении ее проявился широкий спектр подходов, тенденций и оценок. В основе педагогического решения каждой тенденции лежали определенные философско-антропологические установки. Официальная педагогика опиралась на религиозно-идеалистические и богословские концепции (К. Победоносцев, Д. Толстой). Другая тенденция — установка на светское образование (В. Вахтеров, К. Вентцель, П. Лесгафт, Д. Менделеев, К. Ушинский). Третья тенденция — широкий спектр философских воззрений, ориентированных на синтез светского и религиозного образования (П. Флоренский, В. Розанов, Л. Толстой, Н. Пирогов, М. Демков и др.). Данные естественных и гуманитарных наук, по мнению представителей этой тенденции, должны быть дополнены нравственными принципами, опирающимися на религиозную веру.

Поиски антропологических оснований организации образования осуществлялись и в нетрадиционных теологических формах. Наиболее глубокая разработка религиозной антропологии была осуществлена *Виктором Ивановичем Несмеловым* (1863—1920) — профессором Казанской духовной академии в конце XIX в. О его роли Н. Бердяев

писал, что Несмелое — самое крупное явление в русской религиозной философии, вышедшее из духовных академий. По своей религиозной и философской антропологии он интереснее В. Соловьева, но в нем нет универсализма последнего. Несмелов формулирует задачу своей концепции как разработку антропологического доказательства бытия Бога. Идею Бога следует искать не в объективном мире, а в человеке, в его духовном мире, в его нравственных стремлениях.

С. Булгаков, Н. Бердяев, С. Франк были убеждены, что вера в Бога занимает значительное место в душе простого крестьянина, рабочего, ремесленника, человека умственного труда, что эта вера связана и с основами нравственности, и с отношением к труду, к природе, к ценности человеческой жизни. Если мгновенно лишить человека этой веры, ничем ее не заменив, то это может привести к последствиям пагубным, часто необратимым. Антропологические корни религии, ее антропологический опыт духовного общения, воспитание терпимости, человеколюбия, чувств покаяния, очищения души необычайно ценны. Они далеко не в полной мере восполняются светскими формами. Русские философы и педагоги рубежа веков сумели преодолеть упрошающие крайности — и ортодоксально-богословскую тенденцию всего исторического процесса, и примитивный атеизм, отрицающий роль религии. Они поняли место религиозного сознания в духовной жизни народа, нисколько не преувеличивая авторитет официального православия, не создавая иллюзий относительно прочности и осознанности религиозных убеждений в русском народе.

Гуманизация педагогики
и развитие идей педагогической антропологии
в России XX в.

Лучших представителей педагогической науки начала XX в. объединяли идеи и стремления общечеловеческого значения: вера в силы и потенциальные возможности самореализации индивида, умение

учитывать и определять психофизиологические особенности ребенка, чуткое отношение к интересам и потребностям детей, антиавторитарные методы педагогического воздействия и многое другое.

В разработку проблем экспериментальной педагогики и педологии включились известные психологи, педагоги, физиологи, гигиенисты: П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, А.П. Болтунов, М.М. Рубинштейн, В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, П.Ф. Лесгафт, Ф.Ф. Эрисман и др. Идея всестороннего изучения человека, выдвинутая К.Д. Ушинским, усилиями отечественных ученых, представителей разных научных на-

правлений легла в основу комплексного человековедения. Развитие гуманистических идей в отечественной науке этого периода проанализировано современными исследователями М.В. Богуславским, Е.Г. Ильяшенко, Г.Б. Корнетовым, В.Б. Куликовым, В.В. Чистяковым и другими в ряде их работ и представляет следующую картину.

Живой интерес к личности ребенка, присущий российской педагогической традиции в целом, с наибольшей силой проявился в начале XX в. В это время отечественными учеными-педагогами и учителями в результате плодотворного творческого поиска была сформирована гуманистическая научно-педагогическая концепция.

Развернутая характеристика причин яркого интереса к педагогике в начале XX столетия была дана Е. Лозинским, отмечавшим, что все признаки, накопившиеся еще в конце XIX в., свидетельствуют о том, что настоящее столетие будет столетием «педагогическим», т.е. что вопросы о целесообразном воспитании ребенка, о радикальном оздоровлении материальных и духовных основ общества займут самое почетное место в ряду других проблем. Педагогическая мысль получает с каждым днем все более широкий размах, все более глубокий характер. Перед воспитанием открываются невиданные перспективы. По убеждению педагога, именно «дитя будет центром жизни и деятельности двадцатого столетия», все образование будет строиться «вокруг ребенка, ибо он — это будущее»¹.

Со всей остротой задача поворота школы к ребенку как высшей ценности была выдвинута уже в 1900 г. известным литературоведом и педагогом Ю. Айхенвальдом, который решительно выступил против «рокового недостатка современной школы», когда «все питомцы ее насильно подводятся под один общий уровень нравственного и умственного шаблона». Он призывал «попытаться ввести новый дух в школу, с нее начать, из нее во имя индивидуальности изгнать рутину и бесцветное однообразие». По его убеждению, «учебные программы, строго-обязательные и заранее разлинованные на правильные клеточки отдельных предметов, требуют всего от всех и для разнообразия интеллектуальных вкусов и склонностей не дают почти никакой свободы». Не ограничиваясь постановкой проблемы, Айхенвальд предложил ряд подходов к созданию гуманистически ориентированной школы. Главное внимание обращалось на установление «свободного взаимодействия индивидуальности учителя с индивидуальностью учеников на основе их разумных и

¹ Вестник воспитания. 1902. № 9. С. 59, 72.

добрых отношений, наполненных простотою и человеческою жизненностью, взаимоуважением друг к другу». Важнейшей задачей школы ставилось выявление индивидуальных склонностей учащихся и их развитие в атмосфере «широкой свободы», т.е. в условиях лично-стно ориентированного образования. Он предложил новые формы и методы образования в педагогическом процессе: придание обучению проблемного эвристического характера (ребенок как «существо спрашивающее»); возможность самому ученику создавать и изменять образовательную программу в соответствии со своими актуальными потребностями и интересами; стимулирование познавательного интереса ученика к предмету, вызывающему у него наибольшее влечение как проявление «свободного выбора его любознательности»¹. В качестве конкретных методических приемов предлагалась работа в малых группах, организация «живых бесед», дискуссий, проблемных лекций, экскурсий. Все это, по убеждению Айхенвальда, может превратить школу в «цветущий оазис», а ученики такой школы, перейдя в жизнь, окажут на нее «сильное положительное влияние», способствуя ее гуманизации.

Призывы перейти от школы, «уничтожающей в детях всякую самобытность, самостоятельность, подавляющей задатки и способности, разрушающей идеалы и поработашающей ученика», к обучению, осуществляемому в соответствии с индивидуальными особенностями ученика и способствующему общему и всестороннему его развитию, были в самом начале XX в. широко распространены в передовой педагогической мысли. Определенное стимулирующее воздействие на усиление интереса к гуманистической педагогике оказывала прогрессивная западная школа, развивавшаяся в инновационном русле «нового воспитания» и носившая опережающий по отношению к российской педагогике характер.

Большое влияние на становление гуманистических подходов к образованию оказали перспективные и значимые достижения начала XX в. в сфере педагогической психологии, в частности экспериментальной психологии и экспериментальной дидактики (А. Лазурский, А. Нечаев, Н. Румянцев, И. Сикорский). Благодаря исследовательской деятельности российских ученых-психологов педагоги не только получили больше знаний о психике и физиологии ребенка, характерных для него нервных процессах, но и обрели соответствующий исследовательский инструментарий.

¹ Вестник воспитания. 1900. № 4. С. 107.

Значительную роль в антропологизации подходов к воспитанию сыграло учение о свободе человека *Николая Александровича Бердяева* (1874—1948) и его наука о возвышении личности и закономерностях внутреннего развития человека в едином процессе обучения и воспитания. Он утверждал, что специфическое человеческое бытие состоит не в приспособлении к необходимости, а в свободном творчестве, недетерминированном порыве к новизне. Он отвергал не только внешнюю необходимость, но и внутреннюю духовную детерминированность, так как она уничтожает творческий порыв, не допускает новизны, не дает раскрыться во всей полноте и совершенстве человеческому духу.

В этот период складываются такие гуманистические установки:

- признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности;
- направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию учащегося в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической);
- трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер «самодостаточной самобытности»;
- ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимися, основанные на взаимном уважении и искренней любви;
- акцентирование важности расширения границ свободы развивающегося субъекта с учетом его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив;
- подчеркивание активно-деятельностной роли учащегося в многообразном процессе учения и обучения, включение в познавательную деятельность целостной детской личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях.

Таким образом, в центр педагогического процесса выдвигалась уникальная целостная личность ребенка как самоценная индивидуальность, обладающая собственной логикой развития. Задачами гуманистической парадигмы являются, с одной стороны, выявление и развитие специфических особенностей детской личности, ее мотивационно-потребностной сферы, а с другой — создание и реализация условий, обеспечивающих свободное развитие ребенка в настоящем и подготовку для свободной творческой и счастливой жизни в будущем.

В соответствии с этими положениями наметились и общие подходы к формам, методам их реализации в учебно-воспитательном процессе. Предусматривалось использование исследовательского метода,

создание в классе, образовательном учреждении особой нравственно-интеллектуальной атмосферы, стимулирующей духовное развитие ребенка. Важная роль отводилась проблематизации изучаемого материала, его связи с жизнью, ИСПОЛЬЗОВАНИЮ различных трудовых процессов. Подчеркивалась значимость диалогового характера изучения материала, совместного поиска решения учебных задач педагогом и учеником. В противовес авторитарной педагогике, строившей воспитание и обучение во многом на страхе и наказаниях, на монологической форме учебного процесса, выдвигалась необходимость опоры на внутреннюю мотивацию учения, стимулирование познавательного интереса, обретение учениками чувства успеха, удовлетворение от результатов своей деятельности. В гуманизации образовательной деятельности особенно подчеркивалась важность таких приемов, как театрализация и драматизация, игра, дискуссия, создание условий для самостоятельного исследовательского поиска.

В этот период, считают его исследователи (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Е.Г. Ильяшенко, Г.Б. Корнетов, В.Б. Куликов и другие), сложились следующие направления отечественной гуманистической, антропологически ориентированной педагогики.

1. *Образовательно-гуманистическое направление* (В.П. Вахтеров, Д.Д. Галанин, П.Ф. Каптерев, А.А. Фортунатов), акцентирующее внимание на гуманизации учебно-воспитательного процесса, его психологизации, придании ему активно-деятельностного, творческого характера, на самостоятельном добывании учащимися знаний. Специфику гуманистической педагогики подчеркнул Н.И. Кареев, считавший, что «основная цель образования — индивидуальная, а не социальная, а в образовании не должно быть ничего, что ненужно было бы, прежде всего, самому индивидууму»¹. Суть этого подхода выразил *Петр Федорович Каптерев* (1849—1922), убежденный в том, что «школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям УЧАЩИХСЯ, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т.е. когда она образование ставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет, по мере средств и возможности, помогать этому процессу»².

Продолжая мысль К.Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека для его воспитания, П.Ф. Каптерев считает, что

¹ Кареев Н.И. Идеалы общего образования. СПб., 1909. С. 17.

² Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Пг., 1915. С. 96.

разумная деятельность педагога может истекать только из обстоятельного знания свойств данной личности, без чего невозможно воздействовать на нее в истинно педагогическом смысле. Правильное и естественное воспитание, по его мнению, есть воспитание индивидуальное, отвечающее потребностям и свойствам конкретного воспитуемого. Следовательно, необходимо изучать и наблюдать свойства воспитанника. Педагог должен «знать того, с кем он имеет дело», тем более что берется он за воспитание ребенка не в момент его рождения, а несколько лет спустя, когда ребенок под влиянием окружающих лиц приобретет много навыков, стремлений, желаний. Поэтому, уверен педагог, нельзя приступать к воспитанию, не изучив воспитанника, а это, по его мнению, «трудная антропологическая задача».

Вслед за Ушинским Каптерев убежден, что каждый педагог должен быть антропологом, т.е. знать всестороннее развитие человеческой личности; он должен быть знаком с психологией, физиологией, историей культуры и биологией. Хорошими педагогами могут быть только люди широкого, основательного образования, опирающиеся на антропологию.

2. *Социально-гуманистическое направление* (СТ. Шацкий, НА. Рубакин и другие), согласно которому гуманизация жизни ребенка, стимулирование его самопознания и самопроявления достигались через создание особой культурной, как правило, внешкольной среды, содействующей реализации многообразных интересов личности, что способствовало ее социализации, воплощению в жизнь идеи целостного подхода к детской личности. Важнейшей заслугой *Станислава Теофиловича Шацкого* (1878—1934) и коллектива его единомышленников в дореволюционный период явилась удачная попытка соединить целенаправленную образовательную и воспитательную деятельность с гуманизацией окружающей среды, прежде всего сложившихся в ней отношений. Ведущими принципами социально-гуманистического направления, наиболее полно представленными в книге СТ. и В.Н. Шацких «Бодрая жизнь» (1914), выступали: открытость школы к окружающей среде, организация тесного взаимодействия с ней, построение образовательного процесса с учетом традиций, менталитета крестьянской среды; стимулирование активно-деятельностного подхода воспитанников к организации своей жизни; пристальное изучение реальных интересов и потребностей детей, глубокое уважение к личности ребенка как основа гуманных отношений между педагогами и детьми.

СТ. Шацкий видел источник развития ребенка не в генетических задатках, а в той социальной экономической среде, в которой проис-

ходят его формирование и воспитание. Развивая идею Ушинского о сильном влиянии на человека «непреднамеренных воспитателей», Шацкий призывал не сбрасывать со счетов воздействие социума, а использовать в педагогической работе то наиболее ценное, что в нем есть. Не биологическая, а социальная наследственность, под которой Шацкий понимал нормы, традиции, обычаи, передаваемые из поколения в поколение, является главным детерминирующим фактором поведения человека. Поскольку цели воспитания определяются не только потребностями государства и общества, но и пространством, временем, в которых происходит формирование личности, а также индивидуальными особенностями личности, успех в достижении этих целей напрямую зависит от глубокого знания природы воспитуемого. Целостное анатомо-физиологическое, психологическое и социальное знание школьника, по мнению Шацкого, является фундаментом для создания эффективной воспитательной системы. Поэтому изучать ребенка надо целостно, эмпирически наблюдая не только за его психическими процессами, но и за обстановкой, в которой проявляются эти процессы, учитывая влияния, сопутствующие детской жизни. Только целостное исследование образовательного процесса в естественных условиях обучения и воспитания позволяет получить объективное представление об отношениях между детьми, их переживаниях, мыслях, чувствах.

Призыв Ушинского изучать человека воспитуемого, «каков он есть в действительности», Шацкий понимал как опытное, эмпирическое изучение ребенка в естественной обстановке жизни и учебы. Школа представлялась ему лабораторией, в которой процесс воспитания органически сочетается с исследованием происходящего. Идея Ушинского о необходимости специальной, антропологической подготовки педагогов нашла отражение в мысли Шацкого о том, что учитель должен быть не только преподавателем новых знаний, но и исследователем ребенка и окружающей его среды, он обязан уметь изучать конкретные условия жизни ребенка в семье, в детском обществе, исследовать опыт детей, их мотивы и потребности.

Отличительной чертой теоретика самообразования этого периода *Николая Александровича Рубакина* (1862—1946) было выдвижение среды на первый план воспитания как его движущей силы. Педагогика, по его мнению, всегда строится на основе представлений о настоящем и будущем общества, к жизни в котором воспитание готовит новые поколения. Цели и средства воспитания зависят от общественного мировоззрения, от исторической и социальной обстановки. Образование, и

в первую очередь самообразование, стимулируемое соответствующим образом организованной средой, является важнейшим очеловечивающим фактором. Образование есть социальная акция, в ходе которой целостная личность должна обрести мировоззрение — «единое и целостное, и прочное и глубокое миропонимание». Идеи Рубакина и других русских педагогов-социологов полностью созвучны мыслям Ушинского о сильном влиянии, которое оказывают на воспитание человека семья, общество, народ. Ориентируясь только на социально-историческое знание, деятели социологического течения, к которым принадлежал Рубакин, сужали теоретический фундамент педагогики. Однако экономика, социология, социальная психология, история и философия истории, культурная антропология (этнография) прочно вошли в круг антропологических оснований педагогики.

3. *Свободно-гуманистическое направление* (К.Н. Вентцель, В. Буткевич, И.И. Горбунов-Посадов, С.Н. Дурьлин и другие) главный акцент делало на создании условий самопроизвольного развития, без насилия взрослых, доброго ребенка, достигающего самоактуализации и осуществляющего самореализацию в результате свободной творческой работы над своим собственным самовоспитанием.

Призыв *Константина Николаевича Вентцеля* (1857—1947) «обратить внимание на внутреннего человека, формирующегося в ребенке», означал в его трактовке создание *Культы Ребенка* — свободно развивающегося во всех направлениях человека, уважаемого «во всех возрастах его жизни, начиная с момента его рождения»¹. В основе педагогической теории Вентцеля находится разработанное им философское учение о человеке, включенном в социальную среду и космос, где центральной фигурой является познающий субъект — человек. Поэтому целью воспитания является, по словам Вентцеля, «живой человек», т.е. «человек, у которого свободны ум, чувство и воля; человек, представляющий из себя гармоничное целое; человек естественный и нравственный», человек, у которого с развитием собственной индивидуальности развиваются общественные чувства.

В основу теории Вентцель положил идею — сколько детей, столько и систем воспитания, а воспитание понимается как спонтанный и организованный процесс самотворчества личности и усвоения ею этических законов. Самотворчество ребенка предполагает и включает в себя развитие как самосовершенствование его природы и индивидуальности, осуществляемое в процессе проживания жизни, и усвоение

¹ Свободное воспитание. 1992. Вып. 1. С. 3—6.

опыта человечества — обучение. Следовательно, цель воспитания заключается, во-первых, в приближении ребенка к образцу идеальной личности, во-вторых, в реализации заложенных природой способностей. Поэтому особенности воспитания, его методы, приемы, по мнению Вентцеля, должны определяться индивидуальностью каждого конкретного ребенка, для чего необходимо систематически изучать детскую природу. Для педагога, считал Вентцель, на первом плане должна находиться душа ребенка, развитие каждой личности, а не урок, не достижение внешнего результата. Задача педагога — помочь ребенку самостоятельно творческим путем дойти до раскрытия законов нравственности, истины, красоты, помочь формированию самобытной индивидуальности ребенка. Это возможно при систематическом наблюдении, изучении человека воспитуемого. Все эти идеи привлекли многих педагогов, однако справедливо отмечалась надуманность и даже опасность для развивающейся личности призывов Вентцеля и его сторонников к педагогам оставить ребенка один на один с его проблемами, по сути самоустранившись от оказания ему совершенно необходимой поддержки.

4. *Духовно-гуманистическое направление* (К.П. Победоносцев, А.И. Анастасиев, М.И. Демков, В.В. Зеньковский и др.) подчеркивало особую важность формирования духовно-религиозной направленности личности учащегося, что способствовало усвоению им через православие общечеловеческих гуманистических ценностей истины, добра и красоты.

Гуманистические идеи этого направления были сформулированы *Константином Петровичем Победоносцевым* (1827—1907) в книге «Ученье и учитель». Среди них: осуществление индивидуального подхода к ребенку как к «живому существу, живущему своею жизнью, имеющему свою душу»; доброе отношение к ученику, «не портящее радость его самосознания»; построение школы на основе русских народных и семейных традиций, как «очага любви и всего светлого, духовного», имеющего также «свою душу и живущего своею жизнью». Подчеркивая первичный характер воспитания по отношению к обучению, Победоносцев особо отмечал целостный характер процесса образования человеческой личности. Однако отношение к его педагогическому наследию в отечественной историографии неоднозначное в связи с его реакционными политическими взглядами.

Педагог и философ *Василий Васильевич Зеньковский* (1881 — 1962) стремился распространить на педагогику основные начала христианской антропологии, но открыто он стал разрабатывать эти вопросы

лишь в эмиграции. К идее синтеза основ православия с проблемами и построениями педагогики, для того чтобы «раскрыть внутреннюю связь подлинных и серьезных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, какое развивает христианство», он пришел через изучение психологии детства и проблем воспитания. Будучи учеником основателя Психологического института при Московском университете Г.И. Челпанова, профессор психологии В.В. Зеньковский огромное внимание уделял исследованиям в области педагогической психологии («Принцип индивидуальности в психологии и педагогике», 1911; «Социальное воспитание, его задачи и пути», 1918; «Психология детства», 1924; «Педагогика и психология», 1925, и др.). В замысле, построении, изложении его исследования «Психология детства» чувствуется влияние идей педагогической антропологии, заложенных К.Д. Ушинским, связь с творчеством которого Зеньковский подчеркивал позднее.

В 1934 г. он в своей книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» стремился привлечь к учению о развитии личности идеи христианской антропологии. По его мнению, плодотворное творчество в сфере воспитания возможно только при условии привлечения идеи христианской антропологии к освещению основных проблем педагогики. По мере роста психологического знания, в особенности психологии детства, педагогика, по словам Зеньковского, обнаружила в развитии личности таинственную глубину, чьи силы не находятся в распоряжении личности, поэтому вынуждена была вплотную подойти к религиозной постановке педагогических проблем. При этом, подчеркивал Зеньковский, религиозное направление в педагогике не отрицает свободу педагогической мысли и практики, не отрицает значение экспериментальных методов и данных других наук, которыми пользуется педагогика, но оно открыто признает факт связи педагогической мысли с системой религиозных идей и эту связь пытается осмыслить.

В.В. Зеньковский сам указывал, что замысел разработки проблем воспитания в свете христианской антропологии имеет отношение к прошлому русской педагогики. И хотя, как писал Зеньковский, «свой мед собирал я в наш улей с различных цветений в обширном саду русской педагогики», своим непосредственным предшественником он называл именно Ушинского и на его «основной и руководящей» идее целостного синтеза выстраивал «систему педагогики в свете и в духе Православия».

В этот период развивается и целый ряд других самобытных и интересных идей. Целостный и разносторонний ответ на вопрос о том, по-

чему в основе человеческой природы лежит стремление к развитию, причем в нормальных случаях — к прогрессивному развитию, содержится в «эволюционной педагогике» *Василия Порфирьевича Вахтерова* (1853—1924). Эволюцию он рассматривает как свойственное всему живому прогрессивное усложнение. Поэтому и внутренняя природа ребенка включает в себе стремление к активному, органичному и творческому развитию. Воспитание призвано способствовать самосовершенствованию детской личности, но при этом, исходя из эволюционного принципа, оно должно опираться на внутреннюю, субъективную сторону процесса развития. Вахтеров не отрицает необходимость воспитательного идеала. Спонтанность развития предполагает его предустановленную направленность к общечеловеческим, общекультурным качествам личности.

Особое место в этот период занимает деятельность П.П. Блонского и М.М. Рубинштейна.

Павел Петрович Блонский (1884—1941) был одним из лидеров антропологического направления в педагогике. Он считал, что цель воспитания не может быть чем-то внешним, авторитарно заданным, а должна вытекать из генезиса природы ребенка и что воспитание — это развитие естественных потенций растущего человека, основанное на определенных закономерностях детской психики, соматических структур организма. Особенность позиции Блонского состояла в придании приоритетности образованию по отношению к воспитанию. Базовыми провозглашались культурные ценности, побуждающие «истинно человеческое, специфически человеческое развитие воспитанника», в чем, по его мнению, и состояло «главное значение науки, искусства, морали». Привлекательна устремленность в грядущее того образа школы, который рисует Блонский. Он писал, что будущая народная школа должна быть ярко-гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Особенно подчеркивал, что мы должны воспитывать человека, способного творить свою собственную жизнь.

Моисей Матвеевич Рубинштейн (1878—1953) провозглашал формирование идеала многогранной, всесторонне развитой, цельной личности «истинной сущностью образования». По его убеждению, «образование должно быть образованием человека и ничем иным быть не должно, оно должно иметь в виду культуру всей личности — нравственное облагораживание, подготовку человека, служение идеалу»¹.

¹ Вестник воспитания. 1917. № 1. С. 25.

Именно на этой основе Рубинштейном и Блонским создается новая модель гуманистической школы, которая, по их замыслу, гуманизирует общество.

В этот период силами ученых разных направлений формируются идеи *русского космизма*. Антропологический подход, т.е. осознание неразрывной связи человека с космосом, Вселенной, предъявил совершенно новые требования и к системе образования.

Одна из главных идей философии русского космизма, оказавшей особое влияние на теоретическое осмысление сущности и целей образования, была идея активной эволюции. Эта идея глубоко антропологична. Человек в ее освещении не пассивное существо, завершённый и неподвижный объект воспитания, а существо, находящееся в процессе развития, меняющее не только окружающий мир, но и себя. Человеческий разум, образующий, по терминологии *Владимира Ивановича Вернадского* (1863—1945), ноосферу, меняет всю систему космической жизни. В трудах Вернадского с наибольшей степенью научной обоснованности утверждалась необходимость учитывать в процессе образования как ценности человека и его место в мире, так и взаимосвязь различных наук, образующих единую систему. Человека и его воспитание и образование не следует рассматривать как бы изнутри искусственной среды, складывающейся из теорий, формул, понятий, т.е. результатов лишь его умственной, рациональной деятельности. Такое образование формирует человека одномерного, не осознающего смысла существования. Вернадский делает основополагающий для философии образования вывод о том, что «мощь человечества» связана с его мозгом, с его разумом и направленным этим разумом трудом. Отсюда следовал и другой, столь же важный для определения перспектив образования и воспитания вывод о том, что перед человеком открывается огромное будущее, если он поймет это и не будет употреблять свой разум и свой труд на самоистребление.

Планетарная космоантропологическая концепция Вернадского получила свою конкретизацию и дальнейшее развитие в работах А.Л. Чижевского, в особенности в его книге «Земное эхо солнечных бурь». Им был сделан продуктивный для философии образования вывод о том, что наряду с социально-экономическими и биологическими факторами на жизнь человека влияют факторы физико-химической среды, атмосферное электричество, разнообразные излучения, идущие на Землю из космоса. Чижевский также соотносил солнечную активность с максимумами и минимумами массовых социальных движений.

Идеи «космической педагогики» нашли своеобразное выражение и в более поздних трудах К.Н. Вентцеля, который сформулировал общие основы философско-антропологической педагогики. Ребенок в этой педагогике рассматривался как центр Вселенной, он — объект Куклы, все потенции жизнепонимания и жизнестроения должны быть подчинены ему. По логике суждений Вентцеля, должна существовать специальная отрасль антропологии — *космическая педагогика*. Образование и воспитание на ее основе осуществляются с учетом того, что человек — член космоса, своеобразный гражданин Вселенной. С детства человек должен ощущать себя частицей мирового целого, а не автономной единицей с произвольными желаниями и устремлениями.

Свой вклад в антропологизацию педагогического знания внесли Н.К. и Е.И. Рерихи, сторонники антропологокосмизма. Их основные философско-педагогические идеи раскрыты в книгах «Живой этики». Так, Е.И. Рерих рассматривает детство как период «овладения земным существованием, который требует «бережного охранения», «заботливого попечения» со стороны взрослых, и призывает: «не нужно насиловать природу» детей. Процесс адаптации, по ее мнению, проходит постепенно и циклически — семилетними периодами («...особенно нужно оберегать организм до семи лет»). Ребенка Е.И. Рерих считает неповторимой индивидуальностью, с присущими только ему способностями, наклонностями, носителем жизненной (внутренней, психической) энергии, которая проявляется своеобразно, уникально. Учитель может указать направление, иногда может предостеречь, но множество действий нужно произвести самим. Притом нужно проявить эти действия добровольно.

В книгах «Живой этики» Рерихов провозглашены основные принципы их учения:

1. *Принцип Совершенствования*. Совершенствование человека многоаспектно. Вступая на путь совершенствования, необходимо проявить критическую оценку собственных возможностей, обнаружить собственные недочеты. После этого необходимо приступить к очищению сознания, мышления, сердца. Чтобы приступить к совершенствованию, нужно приучить себя к постоянным испытаниям: против страха, раздражения, нерадивости. Особой заботой должно стать воспитание сердца, поскольку оно — «источник богатств как духовных, так и материальных» (Сердце. § 386).

2. *Принцип Общего Блага*, т.е. единство общих интересов, гармония бесконечного разнообразия индивидуальностей в их духовной эволюции, преодолении недостатков и умножении достоинств: «Нельзя

быть эгоистом и думать лишь о себе. Мы должны и в мыслях, и в действиях распространять заботу о лучших земных условиях. Не будем закрываться складками хитона, когда необходимо напрячь всю зоркость и доброжелательность к человечеству» (Братство. § 211).

3. *Принцип Сотрудничества*, т.е. сознательное единение людей друг с другом в совместном осуществлении духовной эволюции. Это один из важнейших принципов духовного совершенствования: «Нельзя, хотя бы косвенно, нарушать основы сотрудничества. Следует к понятию сотрудничества приобщить понятие учительства, водительства, уважения ближнего, самого себя и тех, кто следует после нас. Невозможно именно теперь уменьшить значение сотрудничества как средства расширения сознания. Нужно полюбить сотрудничество как залог общего преуспевания» (Мир Огненный. Ч. 2. § 350). Сотрудничество необходимо еще и потому, что чрезвычайно усложнились все стороны жизни, наука, образование. Сотрудничество увеличивает жизненную энергию, и человек может преодолеть, казалось бы, невозможное. Именно поэтому «мир и есть венец сотрудничества» (Община. § 272).

4. *Принцип Ритма*, т.е. продуманная программа, организация, система жизнедеятельности не только отдельной личности, но и общества. Ритм должен быть во всем, поскольку определяет поступательное развитие знания, расширение сознания, ступени совершенствования.

5. *Принцип Красоты и Гармонии во всем*, и прежде всего в человеческих отношениях: «Красота заключена в каждом участии в построении Нового мира. Это истинная область сердца. Это желанное очищение жизни дает ту торжественность, как Свет негасимый» (Сердце. § 593). А самое главное — красота венчает весь процесс воспитания.

Цель «Живой этики» — формировать у людей новое космическое мышление. Она учит направлять свою внутреннюю силу на благо эволюционного развития жизни на земле, развития человека нравственного, человека духовного. Много внимания уделяется вопросам здоровья. Оберегать здоровье — оберегать бодрость духа. В «Живой этике» есть мысль о том, что педагогика должна стать комплексной наукой о ребенке, а не отвлеченным теоретизированием.

Современные педагогические новации (например, педагогика сотрудничества и др.), не подозревая того, воспроизводят многие положения «Живой этики», которая содержит свод общечеловеческих ценностей в области культуры, морали, воспитания.

Раскрывая философско-антропологические основы педагогики, нельзя не упомянуть *Сергея Иосифовича Гессена* (1887—1950), фунда-

ментальный труд которого «Основы педагогики», законченный и вышедший в эмиграции, является подлинной энциклопедией философской педагогики. Во введении автор высказывает мысль: педагогика неотделима от философии, она может быть названа *прикладной философией*. Следовательно, по его мнению, история педагогики есть часть или отражение истории философии. Платон, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер — все это имена не только реформаторов в педагогике, но и представителей философской мысли. В соответствии со своей неокантианской установкой автор рассматривает философию как «науку о ценностях». Но эти ценности — «суть и цель образования», поэтому каждый раздел философии — логика, этика, эстетика — есть в то же время соответствующий раздел педагогики.

Капитальный труд Гессена ценен своим соединением теории и истории педагогики с теорией и историей философии на основе антропологического принципа. Анализируя опыт образования, Гессен учитывает роль воспринимающего субъекта — школьника, студента. Антропологическая традиция получает здесь конкретное выражение вплоть до учета технологии обучения.

В решении вопроса о целеполагании в воспитании Гессен идет по пути выделения планов жизни человека или выявления типа бытия человека в образовании, с одной стороны, и типа отношения к человеку — с другой. Приведение в соответствие образования с планами жизни человека — сложный процесс, одновременно биологический, социальный, духовно-культурный и духовно-благодатный. В соответствии с таким пониманием он классифицирует главные направления в педагогике:

- *натурализм* — биологическая теория личности, в которой описание и объяснение поведения человека осуществляется по аналогии с поведением животных. Объектом внимания являются органические потребности человека, инстинкты и рефлексy. Планы воспитания человека — опека и дрессировка, тренинг;

- *социологизм* — социологические теории, в которых дается описание личности как члена общества. Объектом внимания являются потребности и интересы социальной группы, социальной роли и др. Планы воспитания — обработка молодого поколения соответственно потребностям общества, класса, группы;

- *гуманизм* — гуманистическая теория личности, в которой раскрываются понятия о самосовершенствующейся личности. Планы воспитания — образование, соучастие в приобщении к культурным ценностям.

Педагогическая деятельность на разных уровнях бытия человека в пространстве культуры осуществляется с позиций различных школ и направлений в психологии и социологии.

Онтологический подход позволил сформировать представление о целеполагании в педагогике: формирование целостного человека осуществляется в соответствии с планами его бытия в единстве биологической, социальной и духовной подсистем, что обеспечивает наилучшее приспособление для жизни в данном обществе, в данной культурно-исторической ситуации (био психологический уровень бытия), социализацию (психико-социальный уровень бытия), способность к развитию культуры и себя в пространстве культуры (духовно-психологический уровень бытия).

Принудительное по необходимости образование должно быть свободным по цели. Свобода индивида, по Гессену, есть творчество нового, в мире раньше не существовавшего. Он считал, что человек свободен тогда, когда какую-нибудь трудную задачу решает так, как ее может решить только он. И чем более незаменим и индивидуален поступок, тем более он свободен.

В это время был осуществлен потрясающий гуманистический социальный и педагогический эксперимент по реабилитации и ресоциализации тысяч несовершеннолетних уголовников и беспризорников в колониях, работавших под руководством *Антон Семеновича Макаренко* (№8-1939).

Мировоззренческая и методологическая позиция Макаренко была выражена во многих его высказываниях: «...моя педагогическая вера: педагогика — наука, прежде всего диалектическая, — не может быть установлено никаких абсолютно правильных догм... Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным»¹.

Под целью воспитания Макаренко понимал *целостную программу* формирования человека, т.е. и характер его внешних проявлений, и внутреннюю убежденность, и политическое воспитание, и знания: «решительно всю картину человеческой личности... совершенно преступно **воспитывать**... талант, одновременно допуская наличие антиобщественных навыков или враждебных настроений...»².

На первое место Макаренко ставит проблему воспитания и развития личности. Он учил педагогов относиться к детям как к товари-

¹ Макаренко А.С. Собр. соч.: В 8 т. М., 1983. Т. 1. С. 261.

² Там же. Т. 4. С. 129.

шам, гражданам, уважать их права и обязанности, включая право на радость и обязанность ответственности.

Педагогике необходимо создать метод, который «даст возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность», — писал Макаренко в статье «Цель воспитания».

Макаренко добивался в своей работе гармонии личных и общественных интересов как детей, так и педагогов. Он считал, что строгая, поддерживаемая всем коллективом воспитанников сознательная дисциплина создает в коллективе условия максимальной свободы каждой отдельной личности. Убеждение достигает цели, когда оно подкрепляется системой продуманных требований, а требование, в свою очередь, становится стимулом духовного развития ребенка, когда оно убеждает его своей целесообразностью и нравственным содержанием. Гуманизм в педагогике Макаренко понимал как единство уважения и требования к личности. «Мера уважения к человеку и есть мера требовательности к нему»¹, — писал педагог.

В советский период разработка антропологических основ педагогики, к сожалению, сошла на нет. С запрещением в 1930-х гг. педологии и усилением официальной педагогики с ее ярко выраженным идеологическим подходом понятие «педагогическая антропология» исчезло со страниц педагогической и психологической литературы. Однако, не используя понятий «антропология» и «педагогическая антропология», глубоко гуманную педагогическую концепцию разработал советский педагог *Василий Александрович Сухомлинский* (1818—1970).

Основной девиз всего его педагогического творчества и практической педагогической деятельности: «Верьте в талант и творческие силы каждого воспитанника». Он верил, что сила и возможности воспитания неисчерпаемы. Воспитание отражает жизнь, и оно должно быть полным жизни и от полноты жизни идущим. «Каждый ребенок был миром — совершенно особым, уникальным», — считал он. Только человек, для которого каждый ребенок на самом деле уникальный мир, только такой человек способен установить тонкие духовные отношения с ребенком, понимать его, чувствовать, только тот и способен воспитывать. Он писал, что учительская профессия — это человековедение, направленное на постоянное, непрерывающееся проникновение в сложный духовный мир человека. Для него важной и актуальной была проблема воспитания культуры потребностей у растущего

человека, так как он считал потребности великим двигателем человеческой истории, человеческой личности. Система воспитания, основанная только на оценке положительных результатов, добре и ласке, без наказаний, чрезвычайно редко, по мнению Сухомлинского, приводит к психическим срывам, к появлению трудных детей.

Идеи педагогической антропологии, интенсивно развивавшиеся в России с середины XIX в. до 30-х гг. XX столетия, на много десятилетий оказались неактуальными ни в теории, ни в массовой практике отечественного образования и воспитания. Однако в связи с происходящими в нашем обществе изменениями, начавшимися в 90-х гг. XX в., гуманизацией общественного сознания идеи педагогической антропологии вновь стали востребованы.

ВОПРОСЫ

1. Кто и какие идеи высказал в плане философско-антропологических подходов к воспитанию и обучению в зарубежной философии и педагогике от Античности до наших дней?
2. Как и под влиянием каких факторов шло становление идей педагогической антропологии в России XIX в.?
3. Почему, как вы думаете, бурное развитие антропологических идей в сфере образования, имевшее место в начале XX в. в России, было пресечено практически до окончания столетия?

§ 3. Отечественная педология в истории педагогической антропологии

Развитие наук о человеке вызвало в конце XIX—начале XX в. появление в Европе и Америке новых экспериментальных методов изучения ребенка — «child study», названного позже термином *педология* (в переводе с греческого — «наука о детях»), под которым оно и распространилось в России. Глубокий анализ развития педологии в России сделан современным исследователем Е.Г. Ильяшенко, на основе его работ и представлен материал данного параграфа.

Начало педологии ряд исследователей связывает с именем немецкого врача Д. Тидемана, который в 1787 г. издал сочинение «Наблюдение над развитием душевных способностей у детей». Однако началом систематического изучения детей считается сочинение немецкого физиолога Г. Прейера «Душа ребенка» (1882). Если Прейера исследо-

ватели истории педологии называют «идейным вдохновителем педологического движения», то создателем этого движения, основателем педологии считают американского психолога С. Холла, который в 1889 г. создал первую педологическую лабораторию, выросшую в институт детской психологии. Благодаря Холлу уже к 1894 г. в Америке насчитывалось 27 лабораторий для изучения детей и четыре специализированных журнала. Им были организованы ежегодные летние курсы для педагогов и родителей.

Сам термин «педология» появился в 1893 г. Его предложил ученик Холла О. Хрисман для обозначения единой науки, суммирующей знания всех других наук о детях. Педология была призвана объединить разнообразные данные о ребенке, накопленные психологами, физиологами, врачами, социологами, юристами, педагогами, и дать более полную картину возрастного развития ребенка. Исследуя историю возникновения педологии, историк педагогики Ф.А. Фрадкин писал, что новый век требовал принципиально новых человеческих качеств. Чтобы подготовить здорового, творческого, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными психологическими и физическими перегрузками, нужно было получить новое знание о человеке и способах подготовки его к жизни. Отдельные науки — медицина, психология, физиология, педиатрия, социология, этнография и др. — подходили к ребенку со своих позиций. Не синтезированные в единое целое фрагменты знаний трудно было использовать в учебно-воспитательной работе. Поэтому создание новой науки — *педологии, исследующей ребенка целостно на разных возрастных этапах*, было встречено с воодушевлением.

В рамках педологии стали изучаться физиологические особенности развития детей, формирования их психики, особенности возникновения и развития личности ребенка. Педологические исследования явились предпосылками для создания антропологического основания педагогики.

Распространившись в Америке, педологическое движение пришло в Европу, где оно пошло вглубь, поставив себе задачей «выработку научных основ педагогики», занявшись разработкой методов исследования детской природы.

Наряду с термином «педология» употреблялись как равнозначные определения: *психология детства, педагогическая психология, экспериментальная педагогика, гигиена воспитания* и другие, отражавшие специфику избранного направления исследований. Выдвинув задачу изучения природы ребенка, стали широко пользоваться эксперимен-

том и методом систематического наблюдения при изучении процессов душевной жизни — *экспериментальной педагогикой*. В начале века термины *педология*, *экспериментальная педагогика*, *экспериментальная педагогическая психология*, *психологическая педология* понимались в основном как синонимы.

В России педология легла на подготовленную почву. Идеи Ушинского о необходимости всестороннего изучения воспитуемого человека нашли отражение и продолжение в педологических исследованиях. Можно считать, что в России педология сделала попытку решить задачи педагогической антропологии.

Первые педологические исследования у нас в стране были проведены в начале XX в. Н.Е. Румянцевым, И.А. Сикорским, Г.И. Россолимо, А.Ф. Лазурским, В.П. Кашенко. Но основоположником русской педологии считают профессора *Александра Петровича Нечаева* (1870—1948). В 1901 г. в Петербурге Нечаевым была создана первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии, где изучались особенности психики детей разных возрастов. В 1904 г. при этой лаборатории были открыты педагогические курсы, где слушатели знакомились с основами анатомии, физиологии, педиатрии, детской психологии, осваивали технику проведения психологических исследований. В том же году при педагогическом музее военных учебных заведений в Петербурге была основана педологическая лаборатория имени К.Д. Ушинского, которого стали считать «первым русским педологом». Студенты, посещавшие курсы при музее, изучали ребенка как предмет воспитания, получали знания о функционировании мозга, о характерологических качествах личности, изучали статистику, психологию, историю педологии и педагогики, т.е. изучали основы наук, которые Ушинский назвал *антропологическими*.

Подобные курсы были организованы в Москве, Нижнем Новгороде, Самаре. В 1907 г. постоянные педологические курсы Нечаев преобразовал в Педагогическую академию, где лица с высшим образованием изучали физиологию, психологию, педагогику, обучались методикам преподавания многих дисциплин. В этом же году врачом и психологом В.М. Бехтеревым в Петербурге были организованы Педологический и Психоневрологический институты.

Все это свидетельствовало о принятии общественным сознанием идей педагогической антропологии Ушинского о важности знаний об основных закономерностях формирования и развития организма и психики ребенка для успешной педагогической деятельности, о необходимости целостных представлений о человеке для воспитания и обучения.

О расширении педологического движения в России свидетельствует и тот факт, что за 10 лет (1906—1916) прошли два Всероссийских съезда по педагогической психологии (1906, 1909) и три Всероссийских съезда по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), главная заслуга в организации которых принадлежит Нечаеву. На трех последующих психологических съездах, называвшихся съездами экспериментальной педагогики, обсуждались вопросы экспериментального исследования личности, педагогических проблем, школьной гигиены, методики преподавания отдельных учебных предметов в их отношении к психологии. В результате работы съездов во главу угла ставилось уже целостное изучение личности, а не только отдельных ее функций.

А.П. Нечаев призывал освободить школу «от мертвящих цепей педагогических приемов, не основанных на точном знании детской природы», так как только при условии полного и всестороннего знания личности воспитанника можно направить и воспитать ее. В работе «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» Нечаев хотел свести вместе экспериментальную психологию и педагогику, связать данные экспериментальной психологии с важнейшими положениями современной дидактики, выяснить важность приемов экспериментально-психологического исследования для успешного развития дидактики.

Для всего мира первое десятилетие XX в. стало временем расширения и организационного оформления международного педологического движения. Большинство представителей первого поколения педологов в России были врачами. Их привлекали в первую очередь «исключительные дети», одаренные, дефективные, трудные в воспитательном отношении дети. Значительным явлением среди исследований такой проблематики была двухтомная работа «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» Г.Я. Трошина, в которой «антропологические основы воспитания изучаются... на сравнительной психологии нормальных и ненормальных детей», что было в то время совершенно новым способом исследования проблем детей. Трошин высказывается против безучастного отношения к детям-неудачникам, укрепившегося, по его мнению, в русской педагогике. Он пишет, что по существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы: те и другие — люди, те и другие — дети, у тех и у других развитие идет по одним законам, а разница заключается только в способе развития. По его мнению, детская ненормальность составляет в громадном боль-

шинстве случаев продукт ненормальных общественных условий, а степень участия к ненормальным детям является одним из показателей общественной благоустроенности.

Ориентируясь на быстро развивающиеся в то время естественные науки, педология изначально сконцентрировала проблематику исследований вокруг психофизиологических особенностей развития подрастающей личности, мало уделяя внимания социальным и социокультурным проблемам человека как предмета воспитания. Со временем на первый план стала выходить именно психологическая сторона исследований, и постепенно педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. Педагогические вопросы являлись теперь не случайным выводом из психологических исследований детства, а исходным пунктом для них.

Но развитие педологии пошло по несколько иной линии, чем предполагал Ушинский, формулируя свой идеал педагогической антропологии. Педагогическую антропологию он трактовал как науку, которая на основе синтеза научных знаний о человеке определит новый подход к его воспитанию со стороны внутренних законов развития, т.е. он видел педагогическую антропологию связующим звеном между педагогикой и другими науками, изучающими человека. Педология же, сконцентрировавшись на изучении ребенка, причем в большей степени его психофизиологии, не выходила на уровень изучения человека в приложении к его воспитанию.

В 1921 г. в Москве был открыт Центральный педологический институт, просуществовавший до 1936 г., задачей которого было систематическое и организованное изучение ребенка с позиций психологии, антропологии, медицины и педагогики с целью правильного влияния на его развитие и воспитание. С 1923 г. начал выходить «Педологический журнал», издававшийся Орловским педологическим обществом под редакцией известного педолога М.Я. Басова.

Продолжались начатые до революции исследования *врачей, психологов, физиологов*, занимавшихся педологией. Разрабатывая проблему индивидуального подхода к воспитанию личности в клинике для трудных детей, врач *Всеволод Петрович Кащенко* (1870—1943) уже тогда предопределил теорию и практику гуманистической педагогики и психотерапии. *Александр Федорович Лазурский* (1874—1917) стремился создать типологию личностей для разработки на ее основе педагогических аспектов взаимодействия учителя и ученика.

Однако изменилось отношение к этой группе педологов. Их стали критиковать за то, что они изучают ребенка вне контекста средовых

факторов, от них требовали классового подхода, доказательств того, что «пролетарский ребенок» лучше и выше детей из других социальных групп, обвиняли в функционализме.

Противоположную врачам-психологам позицию занимали *рефлексологи* — И.А. Арямов, А.А. Дернова-Ярмоленко, Ю.П. Фролов. Они рассматривали ребенка как машину, автомат, реагирующий на стимулы внешней среды, рассматривали психическую деятельность в связи с нервными процессами.

С одной стороны, рефлексология привлекала своей естественнонаучной основой и выраженными материалистическими установками, но, с другой стороны, по словам известного психолога и педагога П.П. Блонского, ее механистический материализм сводил исследование таких сложных явлений человеческой жизни, как труд, политическая деятельность или научное исследование, только к рефлексам. Такой подход внушал взгляд на ребенка как на пассивное существо, игнорируя его активность.

Сам Блонский последовательно развивал *биогенетическую* концепцию развития ребенка, утверждая, что ребенок в своем онтологическом развитии повторяет все основные стадии биологической эволюции и этапы культурно-исторического развития человечества. Так, биогеетики считали, что младенчество и раннее детство соответствуют фазе первобытного общества. Гармония физического и психического развития ребенка 9—10 лет, его воинственность и драчливость представляют собой воспроизведение в особых формах фазы развития человеческого общества, напоминающей жизнь греческого мегаполиса, а отчужденность и мрачность подростка — отголосок средневековых отношений между людьми, юношеский максимализм и индивидуализм — черты людей Нового времени. Но сторонники биологизма не учли исторического опыта, который свидетельствовал, что не все народы проходят выделенные биогеетиками фазы развития и что в разных культурах возрастные особенности детей проявляются неодинаково. Кроме того, идея биогеетики вступала в противоречие с политико-идеологическими установками — привести народы к социализму, минуя исторически сложившиеся этапы развития общества.

Социогеетики — С.С. Моложавый, А.С. Залужный, А.Б. Залкинд — акцентировали внимание на определяющей роли внешних факторов в воспитании и формировании личности. Они преувеличивали роль среды в воспитании личности, принижая тем самым роль воспитания в процессе формирования ребенка. Это преувеличение давало возможность оправдывать педагогические неудачи ссылками на объективные

условия, недооценивать возрастные и индивидуальные особенности детей. К тому же преувеличение роли среды в воспитании отрицало педологию как науку, делая ненужным изучение процесса развития ребенка с учетом всех внутренних и внешних факторов.

В 1920—1930-х гг. педология в России развивалась активно: проводились исследования различных возрастных периодов детей (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.М. Рубинштейн, Н.А. Рыбников, А.А. Смирнов), исследования высшей нервной деятельности у детей (Н.И. Красногорский); изучались познавательные процессы ребенка; выявлялись интересы и потребности детей, в том числе и в детских коллективах (П.Л. Загоровский, А.С. Залужный, Н.М. Щелованов). М.Я. Басов и А.П. Болтунов разрабатывали методы педологических исследований. Были предприняты попытки теоретического осмысления полученных данных в целях разработки общей теории детского развития (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А. Б. Залкинд). И хотя в это время имя основателя педагогической антропологии К.Д. Ушинского практически не упоминалось, идея о необходимости изучения ребенка для его воспитания нашла продолжение в трудах российских педологов.

В работе первого съезда педологов (1928) приняли участие Н.К. Крупская и А.В. Луначарский, который в своем докладе говорил о том, что «в голове каждого учителя должен сидеть маленький, но достаточно крепкий педолог». Он считал, что педологические знания нужны учителю, чтобы сделать жизнь детей радостнее, интереснее, развить их социальные инстинкты и способности, а педология должна стать научной опорой воспитательного и учебного процессов.

Надежда Константиновна Крупская (1869—1939) обратила внимание участников съезда на то, как важно поставить ребенка в центр педагогического процесса. Не дисциплина сама по себе, не методы работы с детьми должны беспокоить учителей в первую очередь, считала она, так как методы воспитания могут способствовать развитию ребенка, а могут и тормозить формирование его умственных и физических сил. Педология должна дать педагогам глубокие знания ребенка, его желаний, настроений, мотивов и интересов. Принцип «исходить из ребенка», по ее мнению, должен стать главным принципом работы с детьми, и тут педология может сыграть огромную роль.

Большое внимание на съезде было также уделено педологическому инструментарию — всевозможным тестам, опросникам, анкетам, статистическим методам, направленным на измерение интеллекта, эмоциональных и поведенческих реакций, физического развития ребенка, его памяти, воображения, внимания, восприятия, отношения к миру.

После этого съезда в школах была введена должность педолога, занимавшегося изучением детей, стал издаваться журнал «Педология».

Для того чтобы стать самостоятельной наукой, педологии необходимо было определить свой предмет, разработать методологию, найти место в системе научного знания. Однако предмет педологии с самого начала четко не был определен. Была лишь поставлена задача — собирать и систематизировать все сведения, относящиеся к жизни и развитию детей, но принцип, объединяющий эти сведения, найден не был. И в этом судьба педологии сходна с судьбой педагогической антропологии, не сумевшей после смерти ее основателя К.Д. Ушинского стать наукой с четко определенным содержанием и методологией.

Считая педологию наукой о развитии ребенка, *Лев Семенович Выготский* (1896—1934) пытался обосновать методологическую основу педологии. Он вывел законы детского развития, считая его процессом, протекающим во времени циклически, при котором отдельные стороны ребенка развиваются неравномерно и непропорционально. Каждая сторона в развитии ребенка имеет свой оптимальный период развития.

Называя педологию наукой о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды, П.П. Блонский считал, что педология должна пользоваться достижениями не только психологии, но и других наук, синтезируя данные о ребенке и анализируя их с целью применения в процессе воспитания.

Разрабатывая методологию педологии, Блонский, отдавая дань идеологии тех лет, ссылается на ленинскую формулировку диалектического пути познания истины: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Он считает, что изучение развития ребенка следует начать с наблюдения конкретных фактов этого развития. Но наблюдение должно быть научным — целесообразным, последовательным и планомерным, иметь своей целью решение какой-либо научной проблемы. В тех случаях, когда нужно поглубже узнать переживания изучаемого субъекта, Блонский предлагает использовать самонаблюдение (интроспекцию), давая возможность изучаемому субъекту свободно рассказать о своих переживаниях, и затем переходить к задаванию интересующих исследователя вопросов. Своеобразной формой применения самонаблюдения в педологии Блонский считает использование тех или иных воспоминаний взрослых о своем детстве. Но методы наблюдения, по его мнению, несовершенны. Важным методом педологии Блонский называет также статистику, которая дает количественное описание массовых явлений.

Широкое распространение в педологических исследованиях получил метод тестирования. Результаты тестирования считались достаточным основанием для психологического диагноза и прогноза. Постепенно абсолютизация такого подхода привела к дискредитации метода тестов на долгие годы.

Большое внимание популяризации и введению в педагогическую практику метода наблюдения уделял *Михаил Яковлевич Басов* (1892—1931). В работе «Методика психологических наблюдений над детьми» (1926) он предлагает схемы наблюдений и методику анализа полученных при наблюдении в естественном эксперименте эмпирических данных. В исследованиях Басова прослеживается связь с идеями Ушинского о важном значении знания законов социума, в котором живет и развивается человек.

В целом все педологи сходились во мнении, что предмет изучения педологии — ребенок. Педология изучает ребенка как целостный организм (А.А. Смирнов), как единое целое (Л.С. Выготский), его свойства, закономерности развития во всей полноте и взаимосвязи (П.П. Блонский), основные условия, законы, этапы и типы биологического и социального развития конкретно-исторического ребенка (Г.С. Костюк). Возможность такого изучения усматривалась в интеграции анатомо-физиологических, психологических, социальных знаний о ребенке. Однако такой интегративной комплексной наукой о ребенке педология так и не стала. Причину этого современные исследователи истории педологии видят в том, что все те науки, на которых она базировалась, либо еще переживали новый период своего становления (психология, педагогика и т.д.), либо в нашей стране вовсе отсутствовали (социология и др.); к интеграции междисциплинарных связей, по существу, еще не приступили.

На состоянии педологии отразилось идеологическое давление, усилившееся к началу 1930-х гг., сложная атмосфера, складывавшаяся в научной среде. Блонский писал, что «педолог предлагает заменить своей наукой педагогику и психологию, педагог топит педологию, а психолог претендует заменить своей педагогической психологией и педологию, и педагогику»¹. Кроме того, педология не была готова к практическому использованию своих результатов, как того требовало время. Не было достаточно подготовленных кадров.

По мнению современных исследователей истории педологии, закат педологического движения в России произошел уже в 1931—1932 гг. После 1932 г. перестает выходить журнал «Педология». Окончательно

педология в России с ее антропологическими исследованиями была запрещена 4 июля 1936 г. постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Все педологические исследования были прекращены, труды педологов изъяты из употребления. Как учебная дисциплина она была исключена из учебных планов пединститутов и педтехникумов, ликвидировались кафедры педологии, педологические кабинеты и лаборатории. Были запрещены учебники П.П. Блонского «Педология для педвузов», А.А. Фортунатова, И.И. Соколова «Педология для педтехникумов» и др., изъяты из всех библиотек работы педологов. Многие ученые были репрессированы.

Среди репрессированных был и *Альберт Петрович Пинкевич* (1883/4—1939) — видный ученый, внесший достойный вклад в становление отечественной педагогической науки. В 1924—1925 гг. вышла его двухтомная «Педагогика», в которой воспитание рассматривалось как содействие развитию прирожденных свойств человека. В лучшем в то время учебнике по педагогике большое место занимало изложение сведений о развитии детей разного возраста. Он одним из первых обратил внимание на тесную связь педагогики с физиологией высшей нервной деятельности, отмечая при этом большое значение работ И.П. Павлова для разработки ряда педагогических проблем.

Зарождавшаяся как целостная наука о человеке воспитуемом, пытавшаяся найти продолжение в педологии, новая отрасль знания — педагогическая антропология — распалась на обособленные друг от друга: возрастную психологию, возрастную физиологию, педагогическую психологию. Исчезла главная идея, на которой основывалась не только педология, но и педагогическая антропология Ушинского, — идея целостного изучения человека. Исследователи стали руководствоваться конкретной, ограниченной задачей изучения той или иной стороны жизни ребенка. Однако главное достижение педологии — *закрепление комплексного подхода к изучению ребенка как методологического принципа* — вновь становится актуальным в современном человекознании.

ВОПРОСЫ

1. Чем занималась педология? Почему ее считают научной отраслью педагогической антропологии?
2. Какие сильные и слабые стороны выявились в процессе становления педологии как научной дисциплины?
3. Каковы причины запрета педологии в 1936 г.?

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Бердяев Н.А.* О назначении человека. М., 1993.
- Бехтерев В.М.* Проблемы развития и воспитания человека. М., 1997.
- Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология. М., 2003.
- Блонский П.П.* Педология. М., 2000.
- Богуславский М.В.* Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика. 2000. № 4. С. 63—70.
- Вахтеров В.П.* Основы новой педагогики // Избр. пед. соч. М., 1987.
- Вентцель К.Н.* Свободное воспитание. М., 1993.
- Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
- Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
- Душевная жизнь детей. Очерки по педагогической психологии / Под ред. А.Ф. Лазурского, А.П. Нечаева. М., 1910.
- Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996.
- Ильяшенко Е.Г.* Отечественная педология в контексте развития педагогической антропологии (первая треть XX в.) // Труды кафедры педагогической антропологии УРАО. Вып. 17. 2002. С. 59—76.
- Ильяшенко Е.Г.* Развитие антрополого-педагогических идей в России (вторая половина XIX — первая треть XX в.) // Вестник УРАО. 2003. № 3. С. 104—149.
- Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения. СПб., 1999.
- Каптерев П.Ф.* М., 2002. (Антология гуманной педагогики).
- Корнетов Г.Б.* Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М., 1993.
- Куликов В.Б.* Педагогическая антропология. Свердловск, 1988.
- Лесгафт П.Ф.* Антропология и педагогика // Избр. пед. соч. М., 1988. С. 366—376.
- Макаренко А.С.* Собр. соч.: В 8 т. М., 1983.
- Монтессори М.* Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка. М., 1915.
- Пирогов Н.И.* Вопросы жизни // Избр. пед. соч. М., 1985.
- Романов А.А.* А.П. Нечаев. У истоков экспериментальной педагогики. М., 1996.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии // Психология человека: Введение в психологию субъектности. М., 1995.
- Сухомилинский В.А. М., 1998. (Антология гуманной педагогики).
- Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5, 6. М., 1989.
- Фрадкин Ф.А.* Педология: мифы и действительность. М., 1991.
- Чернышевский Н.Г.* Антропологический принцип в философии. М., 1948.
- Чистяков В.В.* Антрополого-методологические основы педагогики. Ярославль, 1999.

Глава 3

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ КУЛЬТУРЫ

*Человек не весь в человеке. Мы идем к себе изда-
лека. Весьма издалека. И, кстати, за это время...
пока мы идем к себе, может многое случиться —
до себя можно и не дойти.*

М. Мамардашвили

ПОНЯТИЯ: культура, принцип культуросообразности, синергетика, инкультурация, этническая идентичность, виды аккультурационных стратегий, принцип природосообразности, культурологический подход, субкультура, базовая культура личности, культура образования, культурология образования, свободоспособная личность, фасилитация

§ 1. Культура - среда, созданная человеком и формирующая человека

Человек — существо природное, но живет не только в природной среде, но и в искусственном, надприродном мире культуры. Образование может быть рассмотрено в качестве основного способа трансляции, воспроизводства и порождения культуры. Каждое новое поколение и новый человек приобретают опыт и знания благодаря присвоению культуры. П.Ф. Каптерев писал, что воспитательная деятельность есть не только живая деятельность, тесно связанная с направлением общественной жизни, но и деятельность, опирающаяся на науку, проникнутая умственно-культурными элементами, требующая серьезной основательной подготовки.

Культура (в переводе с латинского — возделывание) — совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством за определенный период своей истории.

«В общенаучном плане культура — это социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия, сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаков, систем и т.д.) и распределмечивания (освоения культурного наследия, направленного на преобразование действительности, на преобразование богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека)»¹.

Понятие «культура» трактуется по-разному, но при всех различиях наиболее существенными ее признаками считаются:

* глубокое, осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого;

- способность к творческому восприятию, пониманию, преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений.

Каждый человек проходит через процесс *инкультурации*, поскольку без него не может существовать как член общества. Понятия «социализация» и «инкультурация» перекрывают друг друга по содержанию, поскольку оба обозначают освоение людьми элементов их социокультурного окружения: культурного пространства-времени, функциональных объектов, технологий деятельности, нормативных образований (Э.А. Орлова).

Культура — не единый монолит, а результат самых разнообразных достижений человечества: материально-технических, обеспечивающих реальность существования; духовных, позволяющих людям стать субъектами собственной жизни; гигиенических, делающих человека господином своей натуры; социальных, оформляющих институционно общественные отношения; пространственно-средовых, фиксируемых в формах обустройства жизни; индивидуально-психологических, наделяющих человека способностью нести в себе автономный мир.

Как писал французский этнолог К. Леви-Строс: «Оригинальность каждой из культур заключается прежде всего в ее собственном способе решения проблем, перспективном размещении ценностей, которые общи всем людям. Только значимость их никогда не бывает одинаковой в разных культурах»².

¹ Зимняя И.А. и др. Общая культура человека в системе требований государственного стандарта. М., 1999. С. 12.

² Леви-Строс К. Структурная антропология. М., 1985.

«Богатое разнообразие форм, которые приняли существующие в земной цивилизации культуры вследствие различий в их истории, географических условиях, сложившейся политической ситуации и т.д. — при условии, что они не вступают в конфликт с современными технологией и наукой, — является важнейшим вкладом в улучшение жизни в мире»¹, — пишет К. Клакхон.

Мир должен сохранять различия между людьми. Единообразие мировой культуры будет означать эстетическую и моральную скуку. Вместе с тем знание о проблемах других людей и о других вариантах образа жизни должно быть достаточно общепринятым для того, чтобы положительная терпимость стала возможной.

Необходимость испытывать уважение к другим является определенным минимумом для обеспечения собственной безопасности.

Многие ученые отмечают возникший в конце XX столетия *парадокс этнического возрождения*. Как считают многие исследователи проблем взаимодействия личности и этноса, в частности Н.М. Лебедева, при разрушении любой (государственной, социальной) идеи, скреплявшей общество, в целях удовлетворения основной потребности человека в определенности на сцену выходит более древняя и устойчивая форма структурирования мира — этническая. *Нетерпимость к неопределенности является выраженной психологической особенностью человека.*

Этническая идентичность — социокультурный и социально-психологический феномен, соединяющий когнитивные и аффективные представления и переживания личности об этнических группах, возникающие в реальных актах взаимодействия со своим и другим этносом (В.С. Мухина).

Под воздействием новых ценностей современной цивилизации на этническое самосознание людей отдельная личность и группы лиц внутри этноса могут проходить разные аккультурационные стратегии: интеграцию и сепарацию (считается ценным сохранение отношений с другими группами), ассимиляцию и маргинализацию (считается ценным сохранение культурной идентичности).

Сегрегация или сепарация — отсутствие значимых отношений с большим обществом, сопровождаемых сохранением этнической идентичности и традиций. Когда образец поведения навязывается доминирующей группой, возникает сегрегация, когда *недоминирующей* — сепаратистские движения.

¹ Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998. С. 304.

Интеграция — сохранение некоторой культурной целостности группы. Выбор падает на сохранение культурной идентичности и присоединение к доминирующему обществу.

Ассимиляция — отказ личности или группы от своей культурной идентичности и традиций и переход в более крупное общество.

Маргинализация — потеря личностью или группой культурного и психологического контакта как со своей традиционной культурой, так и с культурой большого общества.

Идея экологии культуры хорошо выражена в словах Д.С. Лихачева: «Сохранение культурной Среды — задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная Среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности»¹.

У людей наблюдаются разрушительные, т.е. антиобщественные и антикультурные, тенденции, и у большого числа лиц они достаточно сильны, чтобы определить собою их поведение в человеческом обществе. Подлинные конфликты интересов между двумя или большим количеством сторон всегда могли быть разрешены путем компромисса, если бы они не возникали по причине неправильных интерпретаций культурных мотивов. Многообразие чувств и суждений проявляется у человека тогда, когда расширяется круг его общения: с другими людьми, взглядами и традициями, далекими и близкими эпохами. Находясь в культуротворческом пространстве, индивид учится самоопределению, выработке жизненной позиции, открытости новых знаний, толерантности. Именно культура, по мнению М.К. Мамардашвили, помогает «поставить себя под вопрос», «разобраться, что же именно тебя больше волнует, чему ты рад, на что гневаешься».

Научная картина мира функционирует в текстах культуры как мировоззренческий диалог человека с человеком. И это уже область языка и текста. Возникает проблема понимания — это способ бытия субъекта, реализующийся в языке культуры.

Вопрос о природе культуры решается по-разному.

Философско-антропологический подход выводит понимание культуры из особенностей самого человека. Различные черты культурного процесса непосредственно вычитываются из человеческой природы.

¹ Лихачев Д.С. Об интеллигенции. Приложение к альманаху «Канун». Вып. 2. СПб., 1997.

Культура при этом оценивается как развернутая феноменология человека. Первым антропологическую трактовку феномена культуры дал в 1871 г. Э. Тейлор, определивший культуру как совокупность знаний, искусства, морали, права, обычаев и других особенностей, присущих человеку как члену общества, при этом он разделял господствовавшие в то время установки позитивизма и эволюционизма, но культура как социальный феномен не может полностью выводиться из биологической природы человека.

Другой подход к культуре условно называется *философско-историческим*. В отечественной литературе он называется *деятельностным*. Уже в эпоху Просвещения слово «культура» используется в качестве центральной категории философии, истории, понимаемой как «история духа», духовного развития человечества. Культура здесь — синоним интеллектуального, нравственного, эстетического разумного совершенствования человека в ходе его исторической эволюции.

Философско-исторический взгляд на культуру был развит И. Гердером, для которого философия человечества соответствовала размышлениям о просвещении человечества и его переходу из «варварского» состояния в цивилизованное. Культура в этом контексте истолковывалась как второе рождение человека, который только путем упражнения в течение всей жизни воспитывается до уровня человечности. На этом основывается способность человека как к совершенствованию, так и к порче и разложению.

Третий подход в понимании культуры — *социологический*. Культура трактуется как фактор организации и образования жизни общества. При этом подразумевается, что в каждом обществе есть некие культуротворческие силы, направляющие его жизнь по организованному, а не хаотическому пути развития.

В социологическом понимании культура — это: прочные верования, ценности и нормы поведения, которые организуют социальные связи и делают возможной общую интерпретацию жизненного опыта; наследуемые изобретения, вещи, технические процессы, идеи, обычаи и ценности; язык, верования, эстетические вкусы, знания, профессиональное мастерство и всякого рода обычаи; общепринятый способ мышления (Р. Линтон, Э.С. Маркарян).

Социологический подход основан на объективном, аналитическом «отстраненном» взгляде на культурную жизнь общества, что обеспечивает возможность выявления социального значения образования в соотнесенности с другими сферами социальной деятельности, прежде всего экономикой, социальными отношениями и политикой.

Массы, не приобщившиеся к культуре, опасны для самих себя. Рост материального благосостояния, не сопровождаемый ростом душевного богатства, ведет к опустошению и измельчанию человека.

Таким образом, культура — результат деятельности и существования человека. Но созданная человеком, она является определяющим условием превращения человека из биологического существа в существо социальное.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как вы поняли, что такое культура?
2. Объясните основные подходы к трактовке феномена культуры.
В словарях найдите несколько определений, не совпадающих с приведенными в параграфе. Сравните их и отнесите к одному из указанных выше подходов в трактовке феномена культуры.
3. Как вы поняли взаимообусловленность развития культуры и становления человека?

§ 2. Культура и образование

В рассмотрении данной проблемы возникают вопросы: какое место образование занимает в культуре, что такое культурология образования, что такое культура образования?

Образование в пространстве культуры. Любое общество представляет собой культурное целое, внутри которого развивается и функционирует образование как его составляющая, транслируя определяемые культурным контекстом смысловые структуры. Образование, конечно, обусловлено культурой, в которой оно существует. Оно служит целям сохранения и передачи ценностей культуры, обеспечения самобытности национальных культур, их взаимодействия, плюрализма, формирования уважительного отношения к представителям различных национальных и этнических культур. Образование является важным духовным компонентом человеческой деятельности, обеспечивающим различные стороны жизни человека (интеллектуальную, трудовую, художественную, социальную и др.), его формирование, поддержание, распространение и внедрение культурных норм, ценностей, знаний, воплощенных в компонентах культуры. Одна из многих социальных характеристик культуры — это просвещенность, образованность, начитанность.

В настоящее время начинает развиваться научное направление о качественных и ценностных процессах и феноменах образования — *культурология образования*.

Культурологический подход — совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и др. (Н.Б. Крылова).

Культурологический подход изменяет представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, снимает узкую научную ориентированность его содержания и принципов построения учебного плана, расширяет культурные и антропологические основы образования.

Культурология образования рассматривает образование и его развитие с позиций:

- *личностного роста личности* (самоопределение, саморазвитие, самореализация) посредством развития структур культурной деятельности, изменения личностного культурного творческого опыта, динамики культуры общения и коммуникации, эволюции круга общения;
- *роста уровня культуры* (т.е. качества и степени выраженности ценностного содержания) отдельных образовательных процессов, систем, сообществ;
- *развития и роста уровня культуры образования как сферы в целом*, изменения социокультурного контекста образования (его предметных, информационных и субъектных сред, моделей, форм и механизмов организации).

В каждой цивилизации на определенных этапах ее развития складывается своя культура образования.

Культура образования — организация жизни обучаемого и обучающего (воспитываемого и воспитывающего) в соответствии с установленными целями и уровнем развития, который достигнут человечеством в конкретно-исторический период педагогического взаимодействия в мировой и данной культуре. Будучи носителем культуры своего века, каждый человек представляет культуру вполне определенной социальной группы, определенного слоя членов общества. Учитель — живой представитель одного из слоев культуры, он несет в себе индивидуальное представление о культуре, воспроизводя мнения и традиции социальной группы, которую он представляет.

В культуре образования нормы и ценности, составляющие содержание культурной традиции и новации, осознаются не как безусловная данность, а как результат продуктивной деятельности педагогического сообщества, обусловленный требованием времени, социально-исторической ситуацией, духовно-нравственными ориентирами и потребностями людей, включенными в общий контекст жизненного уклада народа. Словосочетание «культура образования» означает определенную совокупность знания и определенный род образовательной практики, использующей и пополняющей это знание. *Культура образования*, таким образом, — это *целостная совокупность определенных теоретических положений и способов их практической реализации в образовании; совокупный педагогический опыт из знания о нем, имевшие место в истории образования.*

Проблемы образования (цели, сущность, методы) имеют философское основание, так как внутренне связаны с процессом познания, с отношением субъекта и объекта, ролью чувственного и рационального аспектов постижения мира, с учетом особенностей личности, ее жизненного мира.

История мировой культуры свидетельствует о том, что многообразие систем образования всегда соответствовало и многообразию философских концепций образования. Практически в каждой философской системе в той или иной степени отражены проблемы образования. Так, например, философское осмысление образования в русской культуре формировалось в результате пересечения и синтеза отечественной традиции, берущей свое начало со времен Киевской Руси, и общеевропейской, учитывающей все достижения Просвещения и немецкой классической философии.

В самом начале XIX в. проявилось стремление русских мыслителей — педагогов, философов, правоведов — рассматривать проблему образования не формально, не как рутинную, чисто служебную обязанность, а как область культуры, полную глубокого смысла. Сформировались две исходные установки: во-первых, образование — это сфера деятельности, непосредственно влияющая на судьбы Отечества; во-вторых, в основе образования лежит антропологический принцип — познание и самопознание человека.

При всем многообразии существующих образовательных моделей, в принципе, можно согласиться с подходом, в котором рассматриваются модели *двух типов образовательных практик*, одна из которых ориентирует на *процесс социализации личности и ее адаптацию к существующей социокультурной системе*, другая — на *создание гуманистической среды развития личности как свободного самоопределения.*

Представление о бинарности образовательной практики стало основополагающим для выделения двух типов культуры образования — *социетарного и индивидуалистического* (Е.Л. Прасолова).

В культурологической концепции образования конечной целью воспитания является развитие человека культуры и культурного человека, ориентированного на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру; способного к самоопределению в мире культуры и культурной идентификации; обладающего высоким уровнем самосознания, самоуважения, самостоятельности, самодисциплины, способностью к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни; обладающего независимостью суждений, сочетающихся с уважением к мнению других людей.

Культура образования может быть представлена как *выявление смысла педагогической деятельности*. Педагог может выбирать те или иные ориентации, но ценности и их выбор обусловлены культурным контекстом (т.е. типом образовательного учреждения, национальностью и историко-культурными особенностями социума и др.) и содержат нормативность. Типы культуры образования могут быть выведены также исходя из анализа практик воспитания и образования, существовавших и существующих в отечественной и зарубежной педагогике. Наиболее типичными в практике отечественных педагогов являются духовно-религиозная практика, практика социального воспитания (социализации человека), лично ориентированная практика образования (индивидуалистическая ориентация). Каждая из них ориентирована на такие аксиологические приоритеты, как трансцендентные, социальные, индивидуалистические.

Каждый тип культуры образования аккумулирует определенный набор ценностей, ориентирован на конкретный педагогический идеал, имеет специфическое целеполагание и специфическую содержательно-процессуальную характеристику педагогического процесса. Так, например, в *социетарный* тип образования, как считает Е.Л. Прасолова, входят такие приоритеты в образовании, как гражданское воспитание, патриотическое, развитие национального самосознания, общественное благо, общественно полезный труд, профессионализм, дисциплина, глубокие и прочные знания основ наук, коллективная организация жизнедеятельности детей и др., т.е. все то, что составляет в своей совокупности социальные ценности.

В *индивидуалистическую* модель образования, по мнению этого же исследователя, входят такие приоритеты, как свобода личности в образовании, ее самореализация, вариативность, индивидуализация,

диалог культур в содержании образования, индивидуальная образовательная траектория и др. Ценность знания состоит в том, что оно является инструментом познания мира и себя в мире, средством самопонимания и саморазвития.

Ряд авторов понятие «культура образования» интерпретируют в понятиях социального пространства-времени. К сущностным признакам культурно-образовательного пространства относятся:

1. *Направленность* как смысл его функционирования, как расширенное воспроизводство социокультурного опыта, осуществляемое посредством педагогизированных и непедагогизированных воздействий на человека и общество комплекса социокультурных и образовательно-воспитательных процессов с целью достижения некоторого «социального идеала».

2. *Преобразовательный характер*, оказывающий воздействие практически на все сферы жизнедеятельности социума.

3. *Внутренняя противоречивость*, обусловленная сочетанием хаоса и порядка (действуют спонтанные и институциональные формы передачи социокультурного опыта, традиционные и инновационные образовательно-воспитательные процессы и т.д.); взаимоотношением части и целого (макро- и микроорганизация); наличием централизованных и децентрализованных процессов.

4. *Кооперированность*, соединяющая социокультурные и собственно педагогические составляющие (системы, процессы, результаты).

5. *Детерминированность* культурно-образовательного пространства, связанная с тем, что на его устойчивое развитие влияют многие факторы: социально-политические, экономические и др.

6. *Разноуровневость*: пространство того или иного образовательного учреждения (университета, научно-образовательного центра и др.), пространство системы муниципального образования, образовательное пространство региона, страны и т.д.

7. *Пространственно-временная принадлежность*: оно имеет конкретное место и время действия. Городское культурно-образовательное пространство значительно отличается от сельского. Культурно-образовательное пространство в России XIX в. отличается от современного (трактовка Ю.И. Салова, Ю.С. Тюнникова).

При рассмотрении таких сложных систем, какими являются образование и человек в ситуации образования, не уделяется должного внимания применению *синергетического подхода*.

Синергетика не только имеет дело с нелинейными, нестабильными системами, но и рассматривает сложные, эволюционирующие и

открытые системы. *Открытыми называются системы, которые обмениваются с внешним миром веществом, энергией и информацией.*

Для синергетики основополагающими являются следующие идеи.

Идея самоорганизации как самостоятельного феномена. Под самоорганизацией понимается способность тех или иных систем к саморазвитию, самозарождению, пользуясь при этом не только и не столько притоком энергии, информации, вещества извне, сколько своими внутренними возможностями.

Самоорганизация — это процесс, в результате которого неспецифическое воздействие порождает специфическое следствие, т.е. в однородной среде возникает неоднородность, упорядоченность.

Идея универсальности закономерностей самоорганизации, т.е. признание существенного сходства в их проявлении в разноприродных объектах.

Основы синергетики и нелинейной динамики открывают объемный и многообразный *нелинейный мир*. *Нелинейность* — нарушение принципа суперпозиции в некотором явлении: *результат суммы воздействий не равен сумме их результатов*.

В кризисных ситуациях, характерных для периода коренного реформирования образования, востребуются именно нелинейные методы, нелинейное мышление, так как у нелинейной модели существует такое преимущество, как более реалистическое описание сложных процессов.

Нелинейный подход вносит коррективы в категориальную структуру педагогики как науки. Синергетический подход позволяет вводить новые категории в педагогическую лексику, например «хаос», «бифуркация» и др. Нелинейный подход ориентирует на новаторское мышление, смену стилей мышления.

Синергетика дает знание о том, как *эффективно управлять сложными системами*. Главное в управлении ими не сила, а правильная топологическая конфигурация (архитектура) воздействия на сложную систему. Именно она призвана налаживать процессы самоорганизации, упорядочения, происходящие в системе за счет действия ее составляющих, что можно использовать конструктивно для решения педагогических задач.

С позиций синергетического подхода вполне возможны:

- *целесообразное сочетание факторов управления развитием личности* (коллектива), учитывающих человеческую «переменную», а также характер ситуаций, в которых протекает образовательная деятельность;

- *динамические вариации смены ценностной ориентации в образовании*, т.е. замена сложившегося авторитарного стиля управления на ценностно-рациональное, более гуманистическое;
- *самоорганизация и саморазвитие* на основе постоянного и активного взаимодействия человека с образовательной средой;
- *понимание условности педагогических догматов* и понимание того, что педагогические законы носят вероятностный характер (Е.Л. Прасолова).

При рассмотрении самоорганизации и саморазвития есть необходимость разобраться в таком вопросе, как свобода в образовании.

В социальной антропологии *свобода* определяется как *сознательный выбор человеком (субъектом) варианта (линии) своего поведения в отношении как внешних обстоятельств, так и состояния своего духовного мира, способность человека «выйти» за пределы реальной ситуации, спроектировать иную ситуацию и иное свое внутреннее состояние, а также организовать практическую деятельность по достижению этого иного.*

Проявление в педагогическом процессе таких сущностных сил человека, как *активность, самостоятельность, инициатива, личная ответственность за результаты деятельности, личная заинтересованность, творчество*, позволяет выделить в качестве характеристики педагогического взаимодействия *степень свободы человека в образовании.*

Раскрытие сферы возможного свободного самоопределения человека в образовании (как учителя, так и ученика) позволит, с одной стороны, показать движение человека на пути к духовному восхождению, более полному проявлению индивидуальности; с другой — обозначить образцы педагогического действия, характерные для той или иной образовательной ситуации.

Проблема свободы человека в образовании стала наиболее актуальной в отечественной педагогике в первой половине 90-х гг. XX в. Свобода — это всегда глубинная ценность, исходное свойство человека, его потребность в самореализации. Проблемой является то, в чем самореализуется человек — в добре или во зле. Во всех социальных системах культура личности и мера ее свободы складывались не без целенаправленного воздействия социальных институтов.

Замыкая на себя множество философских, социокультурных, культурно-исторических и научно-практических проблем, проблема активности человека прорабатывалась в каждую историческую эпоху в соответствии с потребностью общества. В марксистской философии точка зрения на проблему свободы такова: чтобы быть сво-

бодным, человек свою активность должен направлять не на себя, не на исследование и строительство собственного духовного мира, своих жизненных целей, а на преобразование среды: «преобразуя мир, человек образует себя». Осознанный акт духовного самостроения отрицается.

В последние годы тенденция выделять более значимую роль самого человека в его взаимоотношениях и взаимодействиях с окружающим миром усиливается (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, И.А. Джидарьян, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев и др.). Эти идеи продолжают развивать ученики, сотрудники, последователи С.Л. Рубинштейна, философы и психологи, придерживающиеся гуманистических ориентации. Все это коренным образом меняет подходы к организации образования, меняет его культуру.

В зарубежной философии и психологии такой подход также хорошо известен (Р. Ардила, Дж. Бугенталь, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Принцип свободы и самодеятельности лежит в основе всех гуманистических воспитательных систем (Руссо, Песталоцци, Толстой, Дьюи, Каптерев, Вентцель и др.).

В педагогике свободы *развитие обучаемого (воспитываемого)* есть условие и результат образовательного процесса, и все действия педагогов необходимо связывать с главными показателями:

- в какой степени они способствуют развитию индивидуальности;
- в какой степени обеспечивается свобода самореализации субъектов образования, т.е. возможность и способность мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных потребностей, побуждений, интересов и целей.

Прогрессивной следует считать ту направленность индивидуального развития, когда осуществляется сохранение и поддержание цельности натуры индивида.

В многочисленных гуманистических теориях прошлого и настоящего от Канта до Сартра и Роджерса человек предстает не как зависимое, а как независимое, автономное, подлинно свободное существо: «причина в себе». И. Кант утверждал: «Необходимость — это внешний мир, свобода — это мир человека». Эта же идея была основополагающей в трудах Н. Бердяева, С. Франка, А. Маслоу, К. Роджерса и др. Однако свобода не исключает отношения человека с миром. Свобода есть акт человеческой активности (сознания, прозрения, творчества), знаменующий переход к независимости от внешнего мира — точнее, от внешней детерминации к внутренней обусловленности сознания и поведения.

В отечественной педагогике 80-х гг. прошлого столетия появился термин *свободоспособность*: *деятельность* воспитанника по самоосуществлению, *способность к автономному, неконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо строить свою судьбу, отношения с миром, самостоятельно реализовывать познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор* (О.С. Газман). Именно свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоническое существование.

Разрабатываемые культурологией образования подходы к анализу и пониманию сущности тех или иных образовательных моделей позволяют не только описывать реально протекающие процессы в образовании, но и предсказывать новые, еще не открытые наукой факты. Они могут служить инструментом познания феноменов образования. Специалист сферы образования получает возможность идентифицировать феномены образования, используя информационные модули, составляющие содержательное ядро культуры образования, т.е. распознавать тип культуры образования, а следовательно, и определять аксиологические ориентиры в образовании.

Последнее десятилетие XX столетия характеризуется появлением в педагогической литературе новой терминологии, такой, как «космическое образование», «ноосферное мышление», «глобальное воспитание», «духовное развитие», «биосфероцентрический подход в экологическом образовании», «антропоэкология», «космическое сознание» и др. В ней зафиксированы представления отечественных и зарубежных педагогов-гуманистов, философов-космистов, ученых — специалистов различных отраслей знания о «космичности» человека, гармонии космоса и человека, единстве микро- и макрокосма.

Аксиологический подход к анализу образовательной деятельности позволяет все многообразие мировоззренческих ориентаций обобщить, проследив, какому феномену отдается безусловный приоритет — Богу, Природе, Логосу, социуму, человеку. Таким образом, в вариациях образовательной деятельности можно выделить природоцентризм (космоцентризм), геоцентризм, логоцентризм, социоцентризм (культуроцентризм), антропоцентризм.

Таким образом, культура и образование находятся в теснейшем взаимном проникновении, обусловленности и зависимости. Познание сущности культуры выводит на более глубокое понимание места в ней образования и его сущности. Постигание сути, особенностей, возможностей и границ образования во многом предопределяет раз-

витие и направленность культуры у тех или иных народов, в той или иной цивилизации, а также культуру самого образования.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как вы поняли взаимообусловленность и взаимосвязь культуры и образования?
2. Каковы отношения между образованием, культурой образования и педагогической антропологией?
3. Объясните смысл понятий: культура образования и культурология образования.

§ 3. Культура - образование - человек

Образование можно определить как вхождение ребенка в контекст современной культуры. Но *такое* вхождение не совершается без *помощи* взрослых, в частности без помощи педагогов, которые профессионально владеют умениями вводить ребенка в контекст культуры. Поэтому *образование — это вхождение ребенка в современную ему культуру с помощью педагога.*

Такое видение процесса образования ставит ряд проблем:

- владеет ли сам педагог современной культурой;
- находится ли та социальная группа, которую представляет педагог, на уровне культуры;
- как увязать культурные ценности с предметным содержанием;
- какими методами, способами вводить ученика в культуру;
- возможно ли описать содержание современной культуры и т.д.

Все психические функции человека, направляющие и организующие его деятельность, согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, имеют свои глубинные корни не внутри отдельного человеческого индивидуума, не внутри его организма и личности, а вне его — в общении индивидов, в их отношении друг к другу, к вещам и идеям, созданным людьми.

Согласно точке зрения Ж. Пиаже, социальная среда приравнивается к факторам, влияющим, наряду с созреванием и индивидуальным опытом, на развитие интеллекта ребенка. Суть этого влияния заключается в том, что стадии развития интеллекта могут ускоряться или замедляться в зависимости от культурного и образовательного окружения ребенка.

. Воспитание как социальная акция служит цели облагородить, очеловечить разрушительные эгоистические явления ради возможности совместной жизни. Во всяком случае, никто в мире не знает иной силы, кроме воспитательной, способной хотя бы отчасти создать благоприятные условия человеческого общежития. Для этого воспитание призвано снять отчуждение человека от культуры, сделать культуру «своей», помогающей достойно справиться с жизнью.

Воспитание способствует интериоризации культурных предписаний, сочетая внутренние задатки ребенка с активно обращенными к их саморазвитию внешними обстоятельствами, приводя к первым успехам и закрепляя их последующими. Недопустимо принуждение воспитанников к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользают от их сознания и чужды их чувствам.

Школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурного наследия, ее долг обеспечить то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной жизни. Педагогу бесконечно важно не воспроизводить себя в своих питомцах, а стремиться к тому, чтобы ученики превзошли своего учителя, стали лучше, совершеннее.

Образовательное пространство современной отечественной школы становится более цельным, объединяющим два направления — основное и дополнительное образование. Сближаются также урочная и внеурочная деятельность, процессы обучения, воспитания и развития. Работа в поле культуры позволяет педагогам убрать из педагогического процесса надзирательность и прямолинейное морализирование, преодолеть «предметный эгоизм» (термин Ю.К. Бабанского) и научиться сотрудничеству. Педагоги, создающие в школе культуротворческую среду, сами обогащаются в профессиональном, творческом и личностном планах. Это связано с неизбежным расширением общекультурного кругозора и возможностью выйти из рамок своего учебного предмета. Учитель получает возможность реализовать свои интересы и способности, которые до сих пор не были востребованы. Кроме того, он вынужден искать новые формы работы, адекватные новому культурологическому содержанию образования. Школа постепенно становится открытой системой, которая стимулирует использование новых идей, методов и форм работы; стремится к постоянным контактам с музеями, театрами, библиотеками; привлекает новых людей, готовых делиться своими знаниями с детьми.

Все больше реализуется идея дополнительности и взаимозависимости школьного обучения и жизненного самообразования и само-

воспитания. Ни одно из них не может доминировать, но проявляется в полной мере лишь благодаря своей противоположности: как жизненное самообразование малопродуктивно без школьного образования, так и школьное образование само по себе не может стать эффективным без жизненных практик, в которых ребенок сам и развивается, и реализуется, т.е. образует себя как личность и индивидуальность. Культура педагога — не выстраивание некоей «чужой траектории», а профессиональное участие в самостроительстве, которое методом проб и ошибок ведет сам ребенок. Учитель всегда должен помнить, что он действует на «территории» другого человека, в поле его, т.е. другого, саморазвития и эволюции, и поэтому он всегда должен действовать очень корректно и осторожно.

В понимании учителями культуры личности в качестве опоры привычно используются «знания» и «рациональное мышление», однако эти личностные качества далеко не так универсальны и совершенны, как часто думают, поскольку знания ненадежны, так как быстро устаревают и кардинально изменяются. Кроме того, психологи пришли к выводу, что специалиста формирует вовсе не «показатель уровня интеллекта», как казалось ранее, а комплекс коммуникативных способностей, среди которых — уровень эмоционального развития, способность к сотрудничеству и даже чувство юмора. Поэтому культуру педагога нельзя свести к узкому профессионализму — способности быстро и качественно решать специальные и общие творческие задачи. Педагогическая культура включает еще и многое из того, что трудно четко сформулировать, но можно охарактеризовать как способность к глубинному общению с ребенком. Однако этой способностью удается овладеть не каждому педагогу.

Взаимодействие человека с культурой общества в своем конкретном развертывании происходит в семье, детском саду, школе, на работе, на отдыхе, в общении с отдельными людьми, при чтении книг, просмотре телепередач, при пользовании Интернетом и др. Соприкосновение со всеми этими гранями культуры раздвигает горизонты образования личности, так как каждая из них является носителем некоторой информации, определенных ценностей, обычаев, норм поведения. Однако только то взаимодействие оказывает образовательное влияние на личность, которое становится для нее значимым.

Каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, служащих связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между бытием общественным и индивидуальным. Ценности формируются в результа-

те осознания субъектом своих потребностей в соотношении с возможностями их удовлетворения, т.е. в результате ценностного отношения. Для этого воспитание необходимо осуществлять на следующих идеях:

1. *Понимание воспитания как органической части целого* — образования личности, осуществляющегося под влиянием как внешних факторов, так и внутренних процессов саморазвития личности; как взаимодействия (сотрудничества) взрослых и детей с целью создания благоприятных условий для саморазвития всех субъектов образовательного процесса.

2. *Реализм целей воспитания.*

3. *Разработка базовой культуры личности как основания для определения содержания воспитания.*

4. *Установка на жизненное самоопределение личности воспитанника* как основополагающая опора для гуманистической ориентации педагога в образовательном процессе.

Роль педагога в личностно ориентированном педагогическом взаимодействии в основном *сопровождающая*. Он обеспечивает расширение образовательных сфер каждого ученика, т.е. их деятельность по созданию, оформлению и развитию личных образовательных продуктов, а также последующее сопоставление этих продуктов с культурными аналогами; вооружает учеников технологией деятельности и соответствующими способами работы. Его задача — помочь каждому ученику в построении его индивидуальной траектории образования, соотносящейся с общепринятыми достижениями человечества и направленной на их приращение. Такой подход используется в природосообразной (охранительной, сопровождающей) педагогике, оберегающей индивидуальное развитие ребенка от внешних природных, наследственных зависимостей. По Фромму, это обеспечение свободы от наследственности, мешающей полноценному развитию, свободы от потребностей и привычек, свободы от социальных воздействий. Такой характер педагогического действия определяется как социальная *фасилитация (фацилитация)*. Именно такой тип педагогического взаимодействия обеспечивает формирование готовности развивающейся личности к самостоятельной постановке проблем и их разрешению, развитие ее творческого потенциала, умение действовать и жить в нестандартных условиях, в быстро меняющемся мире.

Последовательное воплощение в практику идеи свободы требует в значительной мере передать многие функции педагогического процесса воспитаннику. Субъектная позиция ребенка при планировании, оценке и контроле своей учебной деятельности реализуется в таких

формах обучения, как игра, занятия в форме самообучения под наблюдением и др.

Ввиду уникальности, активности, ответственности, самостоятельности человека как индивидуальности и субъекта собственной деятельности возникает вопрос о мере педагогического вмешательства в его сложный мир. Возможно, как указывал А.В. Брушлинский, подлинное воспитание представляет собой *сотворчество* общечеловеческих ценностей в ходе совместной деятельности субъектов — воспитателя и воспитанников. Именно в таком сотворчестве образуется наиболее общий, а потому особенно прочный фундамент духовности, на основе которого каждый выбирает и прокладывает свой жизненный путь.

ВОПРОСЫ

1. Как воспитываемый (обучаемый) может продуктивно присваивать культуру, развивая на ее основе свою индивидуальность и самобытность?
2. Как увязать культурные ценности с содержанием обучения?

ЛИТЕРАТУРА

- Братусь Б. С.* Психология. Нравственность. Культура. М., 1994.
- Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А.* Общая культура человека в системе требований государственного стандарта. М., 1999.
- Крылова Н.Б.* Культурология образования. М., 2000.
- Культура, образование, развитие индивида.* М., 1990.
- Лебедева Н.М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999.
- Леонтьев А.Н.* Человек и культура. М., 1961.
- Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М., 1992.
- Прасолова Е.Л.* Культура образования: теория и практика. Калуга, 2000.
- Салов Ю.И., Тюнников Ю.С.* Психолого-педагогическая антропология. М., 2003.

Глава 4

ИНДИВИД, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, ЛИЧНОСТЬ

*Главная страсть человека — это быть,
исполниться, состояться.*

М. Мамардашвили

ПОНЯТИЯ: индивид, личность, индивидуальность, Я-концепция, теории развития личности, наследственность, среда, идентичность личности

§ 1. Личность и развитие человеческой индивидуальности

Проблема развития человеческого индивида имеет самое прямое отношение к практическим задачам воспитания и обучения. *Индивид — это человек как представитель человеческого рода вообще или как член того или иного коллектива.* Для раскрытия же внутреннего содержания индивида служат понятия «организм» и «личность». Эти понятия определяют качественные характеристики человека (индивида) по отношению к различным системам. Личность — *человек в отношении к социальным системам*, организм — *индивид, соотнесенный с биологическими системами.*

В современных условиях западное общество поднимает ценность «Я» на исключительную высоту. Н. Элиас, известный немецкий социолог, считал: «Для структуры наиболее развитых обществ наших дней характерно, что тому, что отличает людей друг от друга, их Я-идентичности, приписывают сегодня большую ценность, чем тому, что у них есть общего — их Мы-идентичности. Я-идентичность превалирует над Мы-идентичностью»¹.

¹ Элиас Н. Общество индивидов. М., 2001. С. 217.

Рассматривая содержание личности, Б.Г. Ананьев выделял такие личностно значимые феномены, как *потребности личности* в их широком понимании, *коммуникативные и рефлексивные черты характера* и *самосознание* личности. Говоря о рефлексивных свойствах характера, Ананьев подчеркивал, что именно эти свойства, хотя они и являются наиболее поздними и зависимыми от всех остальных, завершают структуру характера и обеспечивают его целостность. Они наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, с ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности.

Известна концепция динамической структуры личности, предложенная К.К. Платоновым. Эта структура образуется в процессе взаимодействия четырех сторон:

- 1) биологически обусловленных особенностей личности;
- 2) особенностей ее отдельных психических процессов;
- 3) уровня ее подготовленности (опыта личности);
- 4) социально обусловленных качеств личности.

Все четыре стороны личности тесно взаимодействуют друг с другом. Доминирующее влияние, однако, всегда остается за социальной стороной личности, ее мировоззрением и направленностью, потребностями и интересами, идеалами и стремлениями, моральными, эстетическими качествами и нравственным развитием и т.п.

Обобщая данные различных наук: психологии, физиологии, педагогики, медицины — о явлениях неравномерности общесоматического, полового и психического созревания и увядания во все периоды онтогенеза, Б.Г. Ананьев пришел к выводу о том, что знание закономерностей этих явлений, как показывает практика, позволяет активно управлять развитием: выявлять сензитивные периоды для формирования той или иной функции, исходя из этого строить процесс обучения, предотвращать раннее старение и т.д. Чрезвычайно важно, считал Ананьев, широкое практическое использование полученных фактов при решении задач обучения и воспитания.

Индивидуальное развитие Ананьев рассматривал как внутренне противоречивый процесс, зависящий от множества факторов: *наследственности, среды, воспитания, собственной практической деятельности*. Он полагал, что во всех видах развития, какими бы они ни представлялись специализированными, проявляется *единство* человека как сложнейшего организма (*индивида*), *личности, субъекта* (познания, деятельности, общения), *индивидуальности*. При этом он опреде-

лял, что человек как «субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность — совокупностью общественных отношений». Он подчеркивал, что *целостность человеческого развития составляет его специфическое качество*.

Анализируя глубинные механизмы развития личности, широкий спектр связей последнего с воспитанием, Ананьев не сомневался в том, что в ближайшем будущем с помощью педагогической антропологии будет достаточно обеспечено изучение внутренних взаимосвязей между основными сторонами развития ребенка.

Специфической особенностью, определенной генетическими механизмами программы индивидуального развития человека, в отличие от животных, является зависимость конечных результатов этого развития от условий, в которых оно происходит, от информации, полученной его мозгом в ходе индивидуального развития. Без получения такой информации мозг развивается слабо: не формируются необходимые связи между его отделами, не устанавливается необходимый уровень обменных процессов в нервных клетках. В результате резкого дефицита информации («сенсорной депривации») могут оказаться несформированными целые участки мозга, в клетках оказывается значительно сниженным содержание РНК и аминокислот. При этом важно то обстоятельство, что для полноценного функционирования мозга необходимо наличие достаточного количества связей между различными его отделами. Деятельность мозга в значительной степени зависит от сенсорного притока из внешней среды, причем не только сразу после рождения, но и на протяжении всей жизни.

Всякое образование по своей сути есть создание условий для развития личности, и, следовательно, оно является развивающим и личностно ориентированным, но проблема заключается в том, *как понимать личность и где искать источники ее развития*. Традиционная педагогика, строя процесс обучения и воспитания, исходит из признания ведущей роли внешних воздействий (роли учителя, коллектива, среды), а не саморазвития отдельной личности.

Для каждого возраста существуют свои специфические и характерные задачи. Границы этих периодов и особенности задач весьма различны в разных обществах, но повсюду развитие личности проходит шаг за шагом определенные стадии, уровни и т.п. Последовательность развитая личности не спонтанна и не самообусловлена. Большинство стадий, или ступеней, не могут быть пройдены до тех пор, пока их влияние не перестает быть полезным для организма. *Ребенок продолжает быть ребенком, пока действует его собственный вариант куль-*

турной системы ценностей. Развитие личности является результатом постоянного и подчас бурного взаимодействия взрослеющего ребенка и тех, кто старше его, тех посредников, на которых ложится ответственность передачи культурного наследия и которые, исполняя эту функцию, превращают ребенка в индивидуальность.

Человек по отношению к своей деятельности является и объектом, и субъектом управления. Такое совмещение функций объекта и субъекта управления называют самоуправлением. Человек — весьма совершенная самоуправляющаяся и саморегулирующаяся система. *Уровень самоуправления — одна из главных характеристик личностного развития.* Психический механизм самоуправления довольно сложен, но совершенно очевидно, что воспитанник выборочно относится к внешнему воспитательному или обучающему воздействию, принимает или отвергает его, являясь тем самым активным регулятором собственной психической деятельности. Всякое изменение, всякий шаг в развитии личности происходит как ее собственный эмоциональный выбор или сознательное решение, т.е. регулируются личностью «изнутри».

Саморегуляция человека — не автономный процесс. Ее следует рассматривать как отражение, порожденное теми условиями, в которых живет

Основу внутреннего саморегулирующего механизма, по мнению Г.К. Селевко, представляют три интегральных качества (психогенные факторы развития): потребности, направленность, Я-концепция.

Саморегулирующие механизмы личности

Потребности: познавательные, самоопределения, самоутверждения, самовоспитания, самообразования, самосовершенствования.

Направленность: интересы, взгляды, социальные установки, ценностные ориентации, убеждения, морально-этические принципы, мировоззрение.

Я-концепция: Я нравлюсь, Я способен, Я нужен, Я могу, Я творю, Я знаю, Я управляю, Я владею.

Рассматривая потребности как мотивы поведения личности, ряд исследователей (В.Ф. Сержантов и др.) представляют их в следующей классификации:

- индивидуально-органические потребности (пища, жилище, одежда и т.п.);

- родовые (видовые) потребности (сексуальная потребность и родительский инстинкт);
- потребности познания и деятельности;
- социальные потребности (потребности общения, сочувствия, сопереживания, любовь, альтруизм, самоутверждение и т.п.).

В соответствии со своими потребностями, направленностью и Я-концепцией человек преобразует имеющиеся у него представления, взгляды, ценности (материальные объекты, способы деятельности, одобряемые и неодобряемые эталоны поведения, определенные критерии оценки людей, поступков, идеи и принципы) и мировоззрение в целом. Одни из них отбрасываются (они уже сыграли свою роль), другие усвершенствуются или дополняются, третьи создаются как новые формы сознания.

В самом общем смысле можно утверждать, что социальное мышление детей развивается в нескольких взаимозависимых направлениях:

- от внешних проявлений к мыслям об истинных ценностях, например от размышлений о привлекательной внешности друзей к оценке причин их поступков;
- от простых соображений к сложным, т.е. от односторонней сосредоточенности на каком-либо качестве объекта или проблемы к более широким понятиям, когда принимаются во внимание многие свойства и обстоятельства;
- от прямолинейного мышления к гибкому;
- от сосредоточенности преимущественно на себе, на интересах данного момента к соображениям о благополучии других и о будущем;
- от наглядного (конкретного) мышления к абстрактному;
- от разрозненных, подчас непоследовательных мыслей к систематическому, цельному и стройному мышлению.

Основная задача антропологического подхода заключена в поиске закономерных связей между биологически запрограммированным развитием человека и всеми видами воздействий на него — целенаправленных и не целенаправленных, преднамеренных и случайных, систематических и эпизодических. Сравнительное исследование воспитания детей в различных культурах, произведенное антропологами, оказало в последнее время сильное влияние на педагогику.

Укрепление антропологической позиции в социальном и педагогическом сознании заключается в том, что происходит постепенное осознание ценности человека как такового, того, что самоопределение и развитие человека — главная цель общества, основное оправдание его существования, и в то же время развитие личности несет в себе большой

заряд творческой активности и большую возможность полезной отдачи, что выгодно обществу.

Статус и социальные функции — роли, мотивация поведения и ценностные ориентации, структура и динамика отношений — все это характеристики личности, определяющие ее мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, основные тенденции развития. Совокупность таких свойств и составляет характер как систему свойств личности, ее субъективных *отношений* к обществу, другим людям, деятельности, самой себе, постоянно реализующихся в общественном поведении, закрепленных в образе жизни. *Переход отношений в черты характера — одна из основных закономерностей образования характера.* Впервые эта закономерность была обнаружена А.Ф. Лазурским, для которого отношения личности и генезис характерообразования оказались категориями одного порядка.

Приведем несколько определений личности.

Личность — индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; система обусловленных жизнью в обществе отношений, субъектом которых он является; «идеальная представленность» индивида в жизнедеятельности других людей, в том числе и за пределами их наличного взаимодействия, как результат активно осуществляемых человеком смысловых преобразований интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер личности других людей (В.А. Петровский); *как психическое образование, программирующее поведение человека в соответствии с требованиями культуры данного сообщества* (Ю.М. Орлов).

При этом если социализация — усвоение норм, принципов, верований, правил поведения данной культуры, то *функция личности* состоит в обеспечении поведения, выработанного в социализации. Шопенгауэр утверждал, что «самым ценным и существенным должна быть для каждого его личность. Чем полнее это достигнуто, а следовательно, чем больше источников наслаждения откроет в себе человек, тем счастливее он будет»¹.

Б.Г. Ананьев считал, что крупнейший вклад в теорию личности сделал А.С. Макаренко. В процессе социального формирования человека складывается его нравственный опыт, постоянно практикуемый в общественном поведении, а вместе с ним комплекс ценностей и собственных свойств человека. Педагогический опыт и учение Макаренко были своего рода психологическим открытием, поскольку раскрывался социогенез характера, прослеживался переход внешних коллектив-

¹ См.: Педагогическая антропология: Хрестоматия. Н. Новгород, 2002. С. 134.

ных взаимосвязей во **внутренние** отношения человека к окружающему миру. Человек становится субъектом отношений по мере того, как он развивается во множестве жизненных ситуаций в качестве объекта отношений со стороны других людей, взрослых и сверстников, коллектива и руководителей, людей, находящихся в различных социальных позициях и играющих разные роли в истории его развития.

Каково соотношение понятий *индивид*, *индивидуальность* и *личность*?

Индивидуальное проявляет себя как *психологическая неповторимость отдельного, единичного человека, взятого в целом, во всех его свойствах и отношениях*, и в естественнонаучном толковании человека как *индивида с комплексом определенных природных свойств*. Индивидуальность всегда есть индивид с комплексом природных свойств, хотя не всякий индивид является индивидуальностью: для этого индивиду нужно стать личностью. Иными словами, эту взаимосвязь можно выстроить следующим образом: *индивид* → *личность* → *индивидуальность*.

Однако надо иметь в виду, что ни психологии, ни социологии не удастся определить индивидуальное лишь в качестве неповторимости единичного феномена — человеческого существования. В естествознании накопилось много фактов, доказывающих существование неповторимости каждого человека даже на молекулярном уровне. Неповторимость феноменов обнаружена в рисунке узоров кожного покрова, в тембре голоса, связанного с конституциональными особенностями человека, в треморе разных двигательных систем, включая двигательный аппарат глаза, неповторимость частот биоэлектрических ритмов головного мозга и возможность опознания человека по электроэнцефалограмме. Следовательно, выявленную взаимосвязь надо уточнить следующим образом: *индивид* → *индивидуальность (биологическая)* → *личность* → *индивидуальность (личностная)*.

И.С. Кон отмечает, что, будучи социальной, личность в то же время индивидуальна, неповторима, так как данная структура, сочетание ролей и такое именно их осознание характерны лишь для этого человека, и ни для кого другого, одни и те же объективные условия в сочетании с разной индивидуальностью дают разный тип личности.

Человек как *индивид* представляет собой природный организм, предстает в своих природных, биологических особенностях, это телесное бытие **Человека**, являющееся предпосылкой становления психического. Индивид, по А.Н. Леонтьеву, — это прежде всего генотипическое образование. Понятие «индивид» выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, возникающие на

ранних ступенях развития жизни. Индивид как целостность — это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит процесс не только дифференциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного «слаживания».

В понятии индивида содержится указание на подобие человека всем другим людям, на его общность с человеческим родом. Человек как индивид является продуктом филогенетического и онтогенетического развития. Природные, телесные свойства человека составляют предпосылку и условия развития его внутреннего мира, формирования специфически человеческих способностей.

Понятия «личность» и «индивидуальность» фиксируют разные стороны, разные измерения духовной сущности человека. С.Л. Рубинштейн утверждал, что индивидуальные свойства личности — это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т.е. свойства, характеризующие его как личность. Используя слово «личность», подчеркивают ее деятельную представленность в глазах других людей. Говоря об индивидуальности, имеют в виду качества самостоятельной самости. «Если личность — «вершина» всей структуры человеческих свойств, — писал Б.Г. Ананьев, — то индивидуальность — это «глубина» личности и субъекта деятельности»¹. Ю.М. Орлов считает, что «индивидуальность — это сверхличностное психическое образование, которое управляет поведением и мышлением человека в соответствии с высшими ценностями и снимает противоречие культуры и свободы человека»².

Индивидуальность — это не только и не столько включенность индивида в систему общественных отношений, интеграция их как личностно значимых, сколько его выделенность из этих отношений.

Понятие «индивидуальность» указывает на то, что человек из всего многообразия социальных ролей и функций, совокупности связей и отношений с другими выделяет свое, собственное, делает их абсолютно ценным содержанием своего подлинного «Я».

Если личность — это определенность позиции человека в отношениях с другими, то индивидуальность — это определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни.

Если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность — это встреча с самим собой, с собой как Дру-

¹ Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. С. 329.

² Орлов Ю.М. Личность и индивидуальность. М., 1997. С. 22.

гим, не совпадающим теперь ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни. Следовательно, *индивидуальность предполагает рефлексию всей своей жизни, обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к способу своей жизни.*

Индивидуальность—это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя.

Ю.М. Орлов определил следующие условия *восхождения человека к индивидуальности и свободе:*

- Сознание свободы есть необходимое условие развития индивидуальности.
- Одним из условий свободы в данной культуре является развитая личность.
- Способность контроля и осознание своих эмоций повышает уровень свободы человека.
- Чем больше удовлетворения человек получает от выполнения долга, тем больше в нем свободы, и наоборот.
- Контроль и управление потребностями.
- Все смыслы, которыми обладает человек, должны быть познаны и осознаны. Восхождение к индивидуальности связано с расширением смысла жизни.

Содержание и формы работы школы и других воспитательных институтов социально обусловлены и выполняют важнейший заказ общества — формировать человека в соответствии с требованиями данного общества, растить, обучать и воспитывать подрастающее поколение с максимальным учетом тех социальных условий, в том числе и этнических, в которых они будут жить и работать. В этой связи следует понимать, что общество, в котором социализируется ребенок, во многом несовершенно, если социум деформирован, если страна находится в состоянии затяжного кризиса, особенно на фоне обостряющихся этнических конфликтов. Ребенок как личность в этих условиях также деформируется, искажаются многие представления его об окружающем взрослом мире, меняются нравственные и ценностные ориентиры, мотивационные установки и т.д.

В современных условиях кризиса перехода из одних социальных условий в другие установлен факт убедительной взаимообусловленности преступности и смертности в России (И.А. Гундаров). Главные причины не экономические, а социально-психологические: *агрессия*

и *депрессия*. Автор этого исследования делает вывод, что динамика смертности в этот период обусловлена динамикой общественной нравственности, вернее, безнравственности, когда границы нравственности стали расплывчаты и неопределенны и преступность в любых проявлениях становится чуть ли не нормой.

Значит, цель образования и воспитания заключается в содействии ребенку в его самостоятельном развитии, взаимоотношениях с более широким кругом людей через культуру педагогической деятельности и педагога как личности, через защиту личности от пагубных влияний. Педагогика как часть культуры видит свою главную задачу в приобщении ребенка к культурному наследию социума и во включении его в культурную среду, в формировании у него ненасильственных способов разрешения любых социальных, особенно этнических, межнациональных конфликтов.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое индивид?
2. По словарям и другим источникам найдите определения понятия «личность». Какое из них для вас звучит наиболее убедительно и содержательно? Почему?
3. Как вы понимаете соотношение понятий «личность» и «индивидуальность»? Проиллюстрируйте это на примерах из жизни, из художественной литературы, кино и театральных постановок.
4. Что значит «восхождение к индивидуальности»? Приведите примеры к каждому условию такого восхождения и интерпретируйте их.

§ 2. Я-концепция в структуре личности

Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определенный «образ Я».

Древние философы много внимания уделяли самопознанию личности. «Всеим людям свойственно познавать себя и мыслить» (Гераклит). Декарт свое «Описание человеческого тела» начинает словами: «Нет более плодотворного занятия, как познание самого себя»¹.

¹ Декарт Р. Избр. произв. М., 1950. С. 547.

Психологи Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др. рассматривают «Я» как внутреннее ядро личности, как ее сознательное начало, как сгусток индивидуального самосознания, как систему представлений человека о самом себе. Философ А.Г. Спиркин считает «Я» одновременно носителем и элементом самосознания. Д.И. Дубровский подходит к «Я» как к центральному интегрирующему и активирующему фактору субъективной реальности. Свою позицию в отношении Я-концепции давно разрабатывает психолог и социолог И.С. Кон. Научную разработку Я-концепции предложил З. Фрейд и другие исследователи.

В свое время И. Кант заметил: «То обстоятельство, что человек может обладать представлением о своем Я, бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на земле. Благодаря этому он *личность*, и в силу единства сознания при всех изменениях, которые он может претерпевать, он одна и та же личность, т. е. существо, по своему положению и достоинству совершенно отличное от *вещей*, каковы неразумные животные, с которыми можно обращаться и распоряжаться как угодно»¹.

В теории Фрейда «Я» предстает как некое структурное единство, связанное со всеми другими аспектами личности. По его мнению, психика личности включает в себя три генетически и функционально различных компонента: «Оно», «Я» (Эго), «Сверх-Я» (Супер-эго). «Оно» представляет собой бессознательную сторону личности, является единственным источником психической энергии и руководствуется только «принципом удовольствия». Но преобладание этой сферы привело бы человека к гибели, поэтому, как считает Фрейд, в процессе онтогенеза у индивида формируется «Эго» — сознательное начало, действующее на основе «принципа реальности» и выполняющее посреднические функции между иррациональными стремлениями «Оно», необходимостью физического мира и требованиями общества. Третий компонент, «Сверх-Я», возникает на основе «Эго» и воплощает в себе усвоенные индивидом моральные запреты и нормы. Это интериоризованная, моральная цензура, совесть. Кроме «Супер-эго», истоки которого, по его мнению, лежат в негативных санкциях, он выделяет положительный «Эго-идеал» — особую часть «Эго», вырастающую из положительных идентификаций ребенка с заботливыми, любящими взрослыми. «Супер-эго» — чем человек должен быть, «Эго-идеал» — каким хочет стать.

¹ Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1966. Т. 6. С. 357.

Э. Берн, разрабатывая проблему «Эго», рассматривает его как состоящее из трех состояний: Родитель, Взрослый и Ребенок, которые во многом определяют, как человек относится к себе, другим, какова стратегия и тактика его общения.

К. Роджерс утверждал, что Я-концепция складывается из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. Таким образом, это — сложная структурированная картина, существующая в сознании индивида как самостоятельная фигура или фон и включающая как собственно Я, так и отношения, в которые оно может вступать, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями Я — в прошлом, настоящем и будущем.

Свой подход к проблеме «Я» раскрывают чешские ученые К. Блага и М. Шебек в книге «Я — твой ученик, ТЫ — мой учитель». По их мнению, структура «Я» выглядит следующим образом. Я-глобальное — центр личности, он представляет душевные процессы, состояния, чувства, желания, цели и т.д. Это «Я» включает все познавательные, эмоциональные, волевые функции и одновременно имеет свой образ мира, а также образ себя и самопонимание. Образ себя, самопонимание, образ мира и его понимание — результат познавательной, практической и творческой деятельности человека. Процессуальное, структурное «Я», образ мира и понимание его — составляющие глобального «Я», функционально взаимосвязанные элементы. Не вдаваясь в критический анализ такого понимания «Я», следует все-таки сказать о том, что оно представляется несколько расширительным и в такой трактовке приближающимся к понятию «личность», что не вносит ясности и четкости в проблему «Я».

Отечественный исследователь В.А. Ядов разрабатывает проблему личности в контексте теории социальной установки. По его мнению, отдельные установки не существуют сами по себе, а складываются в определенную уровневую систему диспозиций.

Первый уровень — элементарные установки, которые формируются на основе витальных потребностей и в простейших ситуациях. Они лишены модальности (переживания «за» или «против») и не осознаваемы.

Второй уровень — социальные установки, которые обладают всеми основными компонентами (когнитивным, эмоциональным и пове-

денческим) и формируются у человека на базе оценки отдельных социальных объектов и ситуаций (или их свойств).

Третий уровень — базовые социальные установки, определяющие общую направленность активности личности.

Четвертый уровень — система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства достижения этих целей, детерминированных общими социальными условиями жизни данного индивида.

В.А. Ядов, а за ним и И.С. Кон считают, что понимание «образа Я» как социальной установки, установочной системы позволяет представить его структуру как некоторую систему когнитивных, эмоциональных и поведенческих признаков.

В.С. Мерлин выделил в структуре самосознания четыре главных компонента, которые он предлагает рассматривать так же, как и фазы его развития:

— *сознание тождественности*, зачатки которого возникают уже в 11-месячном возрасте, когда ребенок начинает отличать ощущения, исходящие от его собственного тела, от ощущений, вызываемых внешними предметами;

— *сознание «Я»* как активного начала, как субъекта деятельности, которое проявляется в 2—3 года, когда ребенок овладевает личными местоимениями и возникает первая фраза детского негативизма, выражаемая формулой «Я сам»;

— *осознание своих психических свойств*, которое происходит в результате обобщения данных самонаблюдения и предполагает достаточно развитое абстрактное мышление;

— *социально-нравственная самооценка*, способность к которой формируется в подростковом и юношеском возрасте на основе накопленного опыта общения и деятельности.

Феномен самосознания является важнейшей составляющей развития личности. Процесс развития самосознания включен в генезис личности. Самосознание выступает как сложное интегральное свойство ее психической деятельности. С одной стороны, оно как бы фиксирует итог психического развития личности на определенных этапах ее существования, и прежде всего для нее самой. С другой стороны, в качестве внутреннего осознанного регулятора поведения самосознание влияет на дальнейшее ее развитие. Оно — одно из существенных внутренних условий непрерывности развития личности, устанавливающее равновесие между внешними влияниями, внутренними состояниями личности и формами ее поведения.

Осознание себя появляется уже на втором году жизни ребенка. В возрасте полутора лет дети узнают свои лица и показывают себя на фотографиях, называя свое имя. С этого периода жизни у каждого человека существует представление о самом себе как субъекте, отличном от других людей, а также от тех ролей, которые он выполняет в микроколлективах, в которых живет и с которыми взаимодействует. Это наше представление о своей подлинной сущности есть субъективное «Я». Оно социального происхождения и развивается под влиянием родителей, родственников, знакомых, соседей и ровесников, особенно в том возрасте, когда ребенок начинает играть роли «солдата», «купца», «героя из сказки» и т.п. Многие воспоминания могут стать частью Я-концепции, особенно вынесенные еще из детства, из родительского дома.

«Образ Я» — одна из самых важных для личности социальных установок: никому не безразлично собственное "Я". Отношение человека к любым "внешним" объектам может быть и положительным, и отрицательным. Однако *все люди испытывают потребность в положительном "образе Я"*. Отрицательное отношение к себе, неприятие себя — всегда сложный и болезненный процесс¹.

Человеческое «Я» — высшее и сложнейшее интегральное образование в духовном мире человека, это динамическая система всех сознательно осуществляющихся психических процессов. Своеобразный нравственно-психологический, характерологический и мировоззренческий стержень личности. Если человек не оправдывает собственных ожиданий, появляется внутреннее противоречие, ощущение дискомфорта. Люди, избегающие рефлексии и размышлений о себе, больше других склонны к девиантному (отклоняющемуся) поведению, которое сопровождается снижением уровня самооценки и самоконтроля.

«Я» оценивается субъектом в Я-концепции, образуя ядро человеческой личности. Я-концепция — относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция включает *когнитивный* компонент — образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости (самосознание); *эмоциональный* — самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т.п.; *оценочно-волевой* — стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т.п.

¹ Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.

Психологам удалось выделить несколько относительно автономных признаков, измерений, по которым можно сравнивать «образы Я» у разных людей или у одного и того же человека на разных этапах его развития:

1. *Степень сложности и дифференцированности «образа Я».* Степень сложности «образа Я» — важная характеристика самосознания и личности в целом.

2. *Степень значимости «образа Я»,* его место в системе других установок. Она проявляется в наличии или отсутствии рефлексии и характере ее объекта: внешняя сторона проявлений личности, ее интеллектуальный потенциал, нравственные установки и т.п.

3. *Степень внутренней последовательности, цельности «образа Я».* Цельность «образа Я» в первую очередь определяется степенью соответствия притязаний человека и его самооценки. У. Джемс вывел формулу самоуважения: чем выше успех, тем выше самооценка и притязания человека.

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязания}}$$

4. *Степень устойчивости «образа Я» во времени.*

5. *Степень самоуважения:* как относится человек к себе в целом — принимает себя таким, какой он есть, или отвергает.

А.В. Мудрик выделяет три проявления «образа Я»:

«*наличное Я*» — каким человек видит себя в данный момент, каким человек кажется себе в действительности;

«*желаемое Я*» — каким человек хотел бы себя видеть;

«*представляемое Я*» — те «образы», «маски», которые человек демонстрирует или хотел бы показать окружающим его людям¹.

Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий.

«Положительная Я-концепция определяется тремя факторами:

- твердой убежденностью в импонировании другим людям;
- уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности;
- чувством собственной значимости².

В концепции «Я» большое место занимает проблема морального выбора как критерий нравственности и зрелости личности. Человече-

¹ См.: Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986. С. 64.

² Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С. 27.

ское «Я» формируется в общении, и личность практически всегда выбирает в своих действиях и поступках между тем, что значимо для нее, и тем, что значимо для других. Американские психологи Ф. Зимбардо и С. Милгрэм провели эксперимент, в ходе которого было доказано, что «действие, не вытекающее из собственных мотивов лица, уже не отражается на его «образе Я» и поэтому не влияет на его представления о себе»¹. Иными словами, действия по приказу как бы снимают с личности нравственные обязательства и ответственность. Однако это чисто внешняя позиция личности, в действительности в подавляющем большинстве даже в таких ситуациях у личности есть возможность выбора. Упомянутый уже нами В. Франкл в своей книге приходит к такому выводу: «Человек решает за себя: любое решение есть решение за себя, а решение за себя — всегда формирование себя... *решение сегодня есть потребность завтра*»². Согласен с ним и отечественный исследователь А.Г. Асмолов: «Подобная ситуация может возникнуть как при наличии внешних или внутренних преград на пути деятельности, так и в процессе постановки личностью тех или иных сверхзадач. В такого рода ситуациях личность проявляет свою активность, инициативность, которая находит свое выражение в творческом преобразовании в самой ситуации, в саморазвитии личности как субъекта деятельности»³.

Я-концепция — система представлений человека о самом себе, на основе которой он взаимодействует с другими людьми. Она для каждого человека уникальна. Однако может быть установлено пять критериев, по которым люди отличаются друг от друга:

- 1) степень интеграции личности;
- 2) уровень осознания;
- 3) стабильность;
- 4) самооценка (уровень собственного достоинства);
- 5) степень соответствия Я-концепции тем представлениям о данном индивиде, которые он встречает в коллективах и группах, и тем отношениям к нему, которые имеют место в данных коллективах (отраженное «Я») (В.Ф. Сержантов).

Субъективное «Я» (Я-концепция) — это центральный компонент личностной интеграции, и, как считает большинство психологов и социологов в последнее время, субъективное «Я» — образование социогенное.

¹ Цит. по: Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978. С. 102.

² Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 114.

³ Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. С. 350—351.

Система идеалов — второй компонент личностной интеграции. Он образуется на основании усвоения аксиологического знания и индивидуального жизненного опыта. Система идеалов — это индивидуальная модификация функционирующих в обществе систем ценностей.

Третий компонент личностной интеграции — отраженное «Я», складывающееся из представлений о том, как видят нас другие люди; как они оценивают наш внешний вид, поведение, деятельность; реакций на эти оценки (раздумье, удовлетворение, стыд, чувство вины и т.д.).

Отраженное «Я» — это социально опосредованная информация о поведении индивида, которую он получает, наблюдая реакции других людей на его собственные действия и поступки. Через посредство отраженного «Я», с одной стороны, осуществляется общественный контроль за поведением личности, а с другой — индивид приспособливает свое поведение к социальным коллективам и обеспечивает реализацию своих собственных целей. Не придавать значения отношению к тебе другого человека можно — для этого существует богатый арсенал средств психологической защиты, но трудно убежать от самого себя.

С возрастом происходит развитие потребностей развивающейся личности. Именно в них и через них проявляется человек и соответственно преломляется его Я-концепция. В свою очередь, и она служит для них значимой обратной связью. В отличие от ситуативных Я-образов (каким индивид видит, ощущает себя в каждый данный момент) Я-концепция создает у человека ощущение своей постоянной определенности, самоидентичности.

Тот факт, что люди не всегда ведут себя в соответствии со своими убеждениями, хорошо известен. Нередко прямое, непосредственное выражение установки в поведении модифицируется или вовсе сдерживается в силу его социальной неприемлемости, нравственных сомнений индивида или его страха перед возможными последствиями. Всякая установка — это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом. Особенность Я-концепции как комплекса установок заключается лишь в том, что объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этой самонаправленности все эмоции и оценки, связанные с «образом Я», являются очень сильными и устойчивыми.

Так выглядит в общих чертах диалектика становления и проявления противоречивых, всегда не завершенных представлений о собственном «Я» — Я-концепции с ее интеллектуальным, эмоциональным, поведенческим компонентами.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как соотносятся понятия «личность» и «Я-концепция»?
2. Раскройте диалектику становления и проявления Я-концепции в процессе личностного развития человека.

§ 3. Теории развития личности

Сложность понимания личностного становления человека породила многообразие подходов, объясняющих природу и пути формирования личности. Вспомним, какие факторы предопределяют развитие личности.

Это прежде всего *биологические* факторы: наследственность, анатомо-физиологическая структура биологического вида «человек разумный», особенности высшей нервной деятельности, физические особенности и задатки, аномалии наследственного происхождения и полученные во время беременности и родов.

Социальные факторы: макро-, мезо-, микросреда и воспитание.

Существенным фактором является *собственная активность* личности: подражание, воспитуемость, обучаемость, самовоспитание и самообразование.

Соотношение этих факторов, их трактовка и место в общем процессе становления личности и составляют суть различных теорий личности. Рассмотрим некоторые из них.

Теория развития личности Зигмунда Фрейда (1856—1939) — система взглядов на личность австрийского ученого, основателя целого направления в науке — фрейдизма. По мнению Фрейда, в психической жизни нет перерывов и непоследовательности: каждое душевное событие вызывается сознательным или бессознательным намерением и определяется предшествующими событиями. Фрейд занимался и механизмами мышления, но большее внимание он уделял подсознанию, бессознательному, которые и предопределяют связь прошлого и настоящего. Большая часть психики бессознательна. В ней находятся основные детерминанты развития личности, источники психической энергии, побуждения, инстинкты. *Предсознание* — часть бессознательного, которая может стать осознанной. Инстинкты — «исходная причина всякой деятельности».

Особую роль среди них играют *сексуальный* инстинкт и инстинкт *агрессии*. Эти два фундаментальных инстинкта (поддерживающий

жизнь и зовущий к смерти) предопределяют основные противоречия в развитии личности, разнообразие поведения человека. Инстинкты — это каналы, по которым протекает энергия — либидо. Эта энергия подвижна, количественно измеряема. *Катексис* — процесс распределения активности, энергии по различным сферам деятельности. Обнаружение психической энергии, определение основных направлений ее трансформации — основная проблема в понимании личности.

Структура личности — Ид (Оно), Эго (Я), Супер-эго (Сверх-Я).

Ид содержит все унаследованное, врожденные инстинкты. Другие элементы структуры личности развиваются из Ид. Но само Ид бесформенно, хаотично, его функционирование не подчиняется логическим законам. Ид целиком функционирует в бессознательном и тесно связано с инстинктивными биологическими побуждениями (сон, еда и др.). Ид сохраняет свое центральное положение на протяжении всей его жизни.

Эго — психика, которая контактирует с внешней реальностью. Главная задача Эго — самосохранение. Эго стремится к удовольствию и старается избежать неудовольствия. Эго контролирует импульсы Ид, так что индивидуум может быть менее непосредственным, но более адаптированным к окружающей среде, более реалистичным. Ид реагирует на потребности, Эго — на возможности.

Супер-эго — хранилище моральных норм, запретов, разрешений; это внутренний цензор деятельности личности — ее совесть, самонаблюдение, идеалы. Супер-эго родителей и других взрослых людей и сверстников как бы воплощается в Супер-эго ребенка; оно наполнено тем же содержанием и становится носителем традиций, ценностей от поколения к поколению. Эго и Супер-эго в значительной степени остаются для личности неосознанными.

Личность в своем развитии проходит *оральную* (ребенок от рождения до появления зубов), *анальную* (ребенок до осознания табу), *фаллическую* (повышенное внимание к своим гениталиям, сексуальным вопросам), *генитальную* (с наступлением половой зрелости) стадии. На каждой из этих стадий по-своему проявляется либидо. Так, у мальчиков развивается эдипов комплекс — стремление к обладанию матерью; у девочек — к обладанию отцом, которые подавляются Супер-эго. Бессознательное человека проявляется во снах (нередко в них — истинные желания), оговорках, спонтанных реакциях (прорыв Ид через Эго и Супер-эго).

Сексуальная, агрессивная энергия могут трансформироваться в различные формы активности. Этот процесс назван *сублимацией*.

Высшие достижения в творческой деятельности человека связаны с такими трансформациями. Между Ид и Супер-эго идет постоянная борьба противоположных тенденций. Определенный компромисс между ними достигается за счет функционирования Эго. Для подавления чувства тревожности, дискомфорта личность использует защитные механизмы: вытеснение, проекцию, регрессию, рационализацию, сублимацию и др.

Определяющими для развития личности являются отношения в семье, в ближайшем окружении ребенка. В понимании Фрейда, личность не рациональна, а влекома могущественными эмоциональными, бессознательными силами. При этом интеллект — одно из орудий, доступных Эго. Рассогласование между Ид, Эго и Супер-эго, по Фрейду, — источник неврозов, психических отклонений в развитии личности. Для Фрейда характерно объяснение психических явлений через бессознательное, ядром его является представление об извечном конфликте между сознательным и бессознательным в психике человека. В дальнейшем он возвел свои положения в ранг общепсихологической теории, приобретя большое влияние во всем мире, но чрезмерное внимание к Проблеме сексуальности в жизни человека служило и служит поводом для критики Фрейда сторонниками других подходов.

Теория развития личности Альфреда Адлера (1870—1937), австрийского психолога, представляет *психоаналитическое* направление. Адлер создал научную школу *индивидуальной психологии*, описывающей человека как единого, самосогласующегося и целостного.

Адлер предложил экономичную и прагматичную теорию, целью которой было оказание помощи людям в понимании себя и других. Основные принципы его системы: *индивидуум как самосогласующаяся целостность, человеческая жизнь как динамическое стремление к превосходству, индивидуум как творческая и самоопределяющаяся сущность, а также социальная принадлежность индивидуума*. По Адлеру, не врожденные инстинкты, а чувство общности с другими людьми, ориентация на них определяют все их поступки и поведение.

Согласно Адлеру, люди стараются компенсировать чувство собственной неполноценности, которое они испытывали в детстве. Переживая неполноценность, они в течение всей жизни борются за превосходство. Каждый человек вырабатывает свой уникальный стиль жизни, в рамках которого он стремится к достижению фиктивных целей, ориентированных на превосходство или совершенство. Согласно Адлеру, стиль жизни личности наиболее отчетливо проявляется в ее установках и поведении, направленном на позитивное решение таких

основных жизненных задач, как *работа, дружба и любовь*. Опираясь на оценку степени выраженности социального интереса и степени активности по отношению к этим трем задачам, Адлер различал четыре основных типа установок, сопутствующих стилю жизни: *управляющий, получающий, избегающий и социально полезный тип*.

Адлер полагал, что стиль жизни создается благодаря творческой силе индивидуума; определенное влияние на его формирование оказывает также порядковая позиция в семье. Он называл четыре порядковые позиции: *первенец, единственный ребенок, средний ребенок и последний ребенок в семье*.

Делается также упор на *социальный интерес — внутреннюю тенденцию человека к участию в создании идеального общества*. С точки зрения Адлера, степень выраженности социального интереса является показателем психологического здоровья.

Теория развития личности Карла Юнга (1875—1961) — система взглядов на личность швейцарского психолога *психоаналитической* ориентации. Предметом особого анализа в его теории стали высшие человеческие достижения и устремления. Главное расхождение между Фрейдом и Юнгом касается природы либидо. Фрейд видел в последнем главным образом сексуальную энергию, в то время как Юнг рассматривал либидо как творческую жизненную энергию, которая может способствовать постоянному личностному росту индивидуума. Аналитическая психология Юнга описывает личность как результат взаимодействия устремленности в будущее и врожденной предрасположенности, а также придает значение интеграции противоположных психических сил для поддержания психического здоровья.

Юнг усматривал в личности три взаимодействующие структуры: *эго, личное бессознательное и коллективное бессознательное*. В *эго* представлено все, что человек осознает. *Личное бессознательное* — это хранилище подавленного, вытесненного из сознания материала, а также скоплений связанных между собой мыслей и чувств, называемых комплексами. *Коллективное бессознательное* состоит из архаичных, изначальных элементов, называемых *архетипами*. В архетипах заключен опыт всего человечества, начиная от наших древнейших предков, предрасполагающий к реагированию определенным образом на наш текущий опыт. Наиболее значительными архетипами в юнговской теории являются *эго, персона* (какой личностью представляет себя миру), *тьень* (центр бессознательного, вытесненного из сознания), *анима* (сексуальные влечения у мужчин), *анимус* (сексуальные влечения у женщин) и *самость* (целостное единство сознательного и бессознательного).

По мнению Юнга, свобода воли человека ограничена, а поведение индивида подчинено врожденным архетипам и коллективному бессознательному. Содержание личности скрыто от постороннего наблюдения. Внутренний мир человека субъективен и раскрывается только через сновидения, символы культуры и искусства.

Юнг ввел понятие двух типов личностной ориентации, или жизненных установок: *экстраверсия* и *интроверсия*. Экстраверты обычно подвижны, быстро образуют связи и привязанности; движущей силой для них выступают внешние факторы. Интроверты, как правило, созерцательны, стремятся к уединению, их интерес сосредоточен на самих себе. Если соотношение экстраверсии и интроверсии у человека примерно одинаково, его относят к *амбивалентам*.

Юнг выделил также четыре психологические функции: *мышление*, *чувство*, *ощущение* и *интуицию*. Мышление и чувство являются рациональными функциями, ощущение и интуиция — иррациональными. Результатом комбинации двух видов личностных ориентаций и четырех психологических функций являются восемь различных типов личности (например, экстравертный мыслительный тип).

Личность человека обладает способностью к саморазвитию. Юнг особо выделяет движение в направлении самореализации посредством уравновешивания и интегрирования различных элементов личности. Для описания происходящего на протяжении всей жизни процесса объединения всех аспектов личности вокруг самости он использовал термин «индивидуализация». Процесс индивидуализации позволяет самости стать центром личности, а это, в свою очередь, помогает индивидууму достичь самореализации. По мнению Юнга, очень немногие достигают этого высочайшего уровня развития личности.

Теория развития личности Эрика Эриксона (1902—1994) — одно из наиболее ярких направлений *социогенетического* подхода. Различные теоретики постфрейдистского направления, пересматривая психоаналитическую теорию, придавали особое значение эго и его функциям. Эриксон, один из наиболее выдающихся эго-психологов, сделал упор на динамику развития эго на протяжении жизненного цикла. Он рассматривал личность как объект влияния социальных и исторических сил. В отличие от Фрейда, у Эриксона эго предстает как автономная личностная структура. Его теория сфокусирована на качествах эго, появляющихся в предсказуемые периоды жизни. Эриксон утверждает, что эго проходит в своем развитии через несколько универсальных стадий. Согласно его эпигенетической концепции развития человека, каждая стадия жизненного цикла наступает в оптимальное время. По-

следовательное развертывание жизненных стадий — результат взаимодействия биологического созревания индивидуума с расширяющимся пространством его социальных связей. Главное ядерное образование в годы детства и юности — идентичность личности.

Идентичность личности — психосоциальная тождественность — позволяет принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет систему ее ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения.

В концепции Эриксона каждая стадия развития личности определяется той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития. Развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта), возникающего в узловых точках процесса развития. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом личностном качестве, появляющемся в определенном возрасте, заключено отношение ребенка к миру и самому себе. Это отношение может быть позитивным, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии, его регресс.

Первый период — от рождения до года — стадия *доверия-недоверия* ребенка к внешнему миру. Наличие чувства доверия является основой формирования положительного самоощущения.

Вторая стадия — от 1 года до 3 лет — стадия, на которой у ребенка развивается чувство самостоятельности, *автономии-зависимости* (стыда, сомнения). Ребенок начинает осознавать себя активным действующим существом. Неодобрение, запреты, негативное отношение к ребенку подрывают возможности ребенка сделать что-либо самостоятельно. Если стремление ребенка к независимости не подавляется, устанавливается соотношение между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее разумным ограничением.

Третья стадия — от 3 до 6 лет — стадия развертывания конфликта между инициативой и чувством вины, *активностью—пассивностью* (*инициативность—вина*). Характерна энергичная и настойчивая познавательная деятельность. Ребенок очень любознателен. Необходима поддержка родителями и другими взрослыми исследовательского поведения ребенка, чтобы у него не формировалось чувство вины за совершенные им действия. Нельзя перегружать совесть ребенка. Чрезмерное неодобрение, наказания за незначительные проступки и ошибки вызы-

вают постоянное ощущение своей вины, страх перед наказанием за тайные мысли, мстительность. Тормозится инициатива, развивается пассивность. В этот период происходит половая идентификация, ребенок осваивает определенную форму поведения: мужскую или женскую.

Четвертая стадия — от 6 до 12 лет. Конфликт: *трудолюбие—чувство неполноценности*. Ребенок осуществляет разнообразную продуктивную деятельность, в результате которой у него складывается чувство трудолюбия и способность к самовыражению. Если постоянно что-то не получается в этот период, это порождает чувство неполноценности.

Пятая стадия — от 13 до 18 лет. Основная трудность — конфликт между формирующимся чувством *идентичности и ролевой неопределенности*. Основные проблемы, решаемые подростком в этот период, — «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». Опасность, которую необходимо преодолеть, — размывание чувства «Я».

Шестая стадия — стадия ранней взрослости. Основной конфликт — между *близостью и изоляцией*.

Седьмая стадия — взрослость. Конфликт: *генеративность (целеустремленность, продуктивность) — стагнация (обеднение личной жизни, регрессия)*. Основная задача — развитие у себя целеустремленности, делающей жизнь продуктивной. Это возможно при условии удачного разрешения предыдущих конфликтов. Неудачи при их разрешении могут приводить к излишней поглощенности самим собой, что может вести к регрессу в развитии личности.

Восьмая стадия — зрелость. Конфликт: *цельность (эго-интеграция) — отчаяние*. Ретроспективная оценка жизни и появление либо чувства завершенности жизненного пути, либо отсутствия завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью.

Если конфликт разрешен удовлетворительно (т.е. на предыдущей стадии эго обогатилось новыми положительными качествами), то ЭГО вбирает в себя новый позитивный компонент (например, базальное доверие и автономию), и это гарантирует здоровое развитие личности в дальнейшем. Напротив, если конфликт остается неразрешенным или получает неудовлетворительное разрешение, развивающемуся эго тем самым наносится вред, и в него встраивается негативный компонент (например, базальное недоверие, стыд и сомнения). Хотя на пути развития личности возникают теоретически предсказуемые и вполне определенные конфликты, из этого не следует, что на предшествующих стадиях успехи и неудачи обязательно одни и те же. Качества, которые эго приобретает на каждой стадии, не снижают его восприимчивости к новым внутренним конфликтам и меняющимся

условиям. Задача состоит в том, чтобы человек адекватно разрешал каждый кризис, и тогда у него будет возможность подойти к следующей стадии развития более адаптивной и зрелой личностью.

Эрих Фромм (1900—1980) продолжил постфрейдистскую тенденцию в *персонологии*, уделяя особое внимание влиянию на личность социальных и культурных факторов. Он утверждал, что пропасть между свободой и безопасностью дошла до такого предела, что сегодня одиночество, ощущение собственной незначимости и отчужденность стали определяющими признаками жизни современного человека. Определенной частью людей движет желание бегства от свободы, которое осуществляется посредством механизмов авторитаризма, деструктивности, конформности. Здоровый путь освобождения состоит в обретении позитивной свободы благодаря спонтанной активности.

Фромм описал пять экзистенциальных потребностей, присущих исключительно человеку. Эти потребности базируются на конфликтующих между собой стремлениях к свободе и безопасности: потребность в установлении связей, потребность в преодолении, потребность в корнях, потребность в идентичности и потребность в системе взглядов и преданности.

Фромм полагал, что основные ориентации характера являются следствием способа удовлетворения экзистенциальных потребностей, предоставляемого социальными, экономическими и политическими условиями. Он выделял пять социальных типов характера, преобладающих в современных обществах. Эти социальные типы, или формы установления отношений с другими, представляют собой взаимодействие экзистенциальных потребностей и социального контекста, в котором живут люди. Фромм разделил их на два больших класса: непродуктивные (нездоровые) и продуктивные (здоровые) типы. Непродуктивные типы характера — *рецептивный, эксплуатирующий, накапливающий рыночный*.

Продуктивный характер представляет собой цель развития человечества; в его основе лежат разум, любовь и труд. Этот тип — независимый, честный, спокойный, любящий, творческий и совершающий социально полезные поступки. По существу, продуктивная ориентация в гуманистической теории Фромма — это идеальное состояние человека. Фромм был убежден, что в результате коренной социальной реформы продуктивная ориентация может стать доминирующим типом в любой культуре. Совершенное общество представлялось ему таким, в котором находят удовлетворение базисные потребности человека. Он называл это общество гуманистическим общинным социализмом.

Рассматривая человеческие потребности в экономико-политическом контексте, Фромм утверждал, что выражение и удовлетворение этих потребностей зависит от типа социальных условий, в которых живет индивидуум. Возможности удовлетворения экзистенциальных потребностей, которые предоставляет людям определенное общество, формируют у них структуру личности — то, что Фромм называл «основными ориентациями характера». Более того, в его теории, как и у Фрейда, ориентации характера человека рассматриваются как стабильные и не меняющиеся со временем.

Карен Хорни (1885—1952) — американский психолог, представительница неофрейдизма.

Хорни отвергла постулат Фрейда о том, что именно физическая анатомия определяет личностные различия между мужчиной и женщиной. Она утверждала, что социальные отношения между ребенком и родителями являются решающим фактором в развитии личности. Согласно Хорни, в детстве основными являются потребности в удовлетворении и безопасности. В условиях безопасности ребенок, скорее всего, будет развиваться нормально. Если он не ощущает себя в безопасности, у него развивается враждебность по отношению к родителям, и эта враждебность, в конце концов трансформировавшись в базальную тревогу, будет направляться на каждого. С точки зрения Хорни, выраженная базальная тревога у ребенка ведет к формированию невроза у взрослого.

Чтобы справиться с чувствами недостаточной безопасности, беспомощности и враждебности, присущими базальной тревоге, ребенок часто вынужден прибегать к разным защитным стратегиям. Хорни описала десять таких стратегий, получивших название *невротических потребностей* или невротиических тенденций. Невротические потребности — *стратегии компенсации базальной тревоги*, которые люди используют с целью совладания с недостатком безопасности и беспомощностью, порожденными базальной тревогой. В отличие от здоровых людей, невротики, реагируя на различные ситуации, опираются только на одну потребность. Впоследствии Хорни объединила невротиические потребности в три основные стратегии межличностного поведения: ориентация «от людей», «против людей» и «к людям». У невротической личности обычно преобладает одна из них. Десять невротиических потребностей, описанных Хорни:

- 1) в любви и одобрении;
- 2) в руководящем партнере;
- 3) в четких ограничениях;

- 4) во власти;
- 5) в эксплуатации других;
- 6) в общественном признании;
- 7) в восхищении собой;
- 8) в честолюбии;
- 9) в самодостаточности и независимости;
- 10) в безупречности и неопровержимости.

Каждой из них соответствуют определенные проявления в поведении:

1. Ненасытное стремление быть любимым и объектом восхищения со стороны других; повышенная чувствительность и восприимчивость к критике, отверганию или недружелюбию.

2. Чрезмерная зависимость от других и боязнь получить отказ или остаться в одиночестве; переоценка любви — убежденность в том, что любовь может решить все.

3. Предпочтение такого жизненного стиля, при котором первостепенное значение имеют ограничения и установленный порядок; нетребовательность, довольствование малым и подчинение другим.

4. Доминирование и контроль над другими как самоцель; презрительное отношение к слабости.

5. Боязнь быть используемым другими или боязнь выглядеть «тупым» в их глазах, но нежелание предпринять что-либо, чтобы перехитрить их.

6. Желание быть объектом восхищения со стороны других; представление о себе формируется в зависимости от общественного статуса.

7. Стремление создать приукрашенный образ себя, лишенный недостатков и ограничений; потребность в комплиментах и лести со стороны окружающих.

8. Сильное стремление быть самым лучшим, невзирая на последствия; страх неудачи.

9. Избегание любых отношений, предполагающих взятие на себя каких-либо обязательств; дистанцирование от всех и вся.

10. Попытки быть морально непогрешимым и безупречным во всех отношениях; поддержание впечатления совершенства и добродетели.

Хорни не соглашалась с Фрейдом по вопросу о зависти женщины к пенису; она предложила вместо этого версию о том, что мужчины испытывают зависть к женщинам из-за способности последних рожать и кормить детей. Она также считала, что женщины могут испытывать чувство неполноценности вследствие своей экономической, политической и психологической зависимости от мужчин. Хорни

уделяла особое внимание социокультурным влияниям, особенно мужскому доминированию и дискриминации женщин, в объяснении развития личности женщины.

Теории развития личности Абрахама Маслоу (1908—1970) и Карла Роджерса (1902—1987) обосновывают *психогенетический* подход к развитию личности. Маслоу и Роджерс отвергают детерминизм внутреннего или средового программирования. Психическое развитие — результат собственного выбора, сделанного человеком. Процесс развития — спонтанный, его движущей силой является стремление к *самоактуализации* (по Маслоу) или стремление к актуализации (по Роджерсу). Эти стремления носят врожденный характер.

В центре концепции Маслоу — самоактуализирующаяся личность (это не обычный человек, которому что-то добавили, а обычный человек, у которого ничего не отняли). *Признаки самоактуализирующейся личности:*

- 1) более эффективное восприятие реальности и более комфортабельное отношение к ней;
- 2) принятие себя, других, природы как они есть;
- 3) спонтанность, простота, естественность;
- 4) центрированность на задаче, а не на себе;
- 5) некоторая автономность, потребность в уединении;
- 6) личная автономия, относительная независимость от культуры, среды;
- 7) чувство нового, постоянная свежесть оценок;
- 8) мистичность и опыт высших состояний;
- 9) чувство сопричастности, эмпатии, единения с другими;
- 10) более глубокие межличностные отношения;
- 11) демократическая структура характера;
- 12) различение средств и цели, добра и зла;
- 13) философское, неврожденное чувство юмора;
- 14) самоактуализирующееся творчество;
- 15) сопротивление раскультированию.

Гуманистическая природа теории Маслоу особенно ярко проявляется в концепции самоактуализации личности.

В подходе Маслоу особое место занимает понимание им структуры потребностей человека. *Фундаментальными потребностями*, согласно данной теории, являются: *физиологические* (пища, вода, сон и др.); *потребность в безопасности*, стабильности, порядке; *потребность в любви*, чувстве принадлежности к какой-то общности людей (семья, дружба и др.); *потребность в уважении* (самоутверждении, призна-

нии); потребность *в самоактуализации*. Сразу же после удовлетворения нижележащих потребностей актуализируется более высокая, в силу чего неудовольствию, жалобам не может быть конца (К. Маркс в свое время сформулировал это как закон возвышающихся потребностей). Сильные потребности пронизывают мышление, восприятие так, что человек все сознает и воспринимает через эти потребности.

Маслоу также различал две большие категории мотивов человека: дефицитарные мотивы и мотивы роста. *Дефицитарные мотивы* нацелены на снижение напряжения, а *мотивы роста* (так называемые метамотивации) нацелены на повышение напряжения посредством поиска новых и волнующих переживаний. Маслоу перечислил несколько метапотребностей (например, истина, красота и справедливость), с помощью которых описал самоактуализирующихся людей, и выдвинул теорию, что эти потребности биологически заложены в людях, как и дефицитарные потребности.

Никто, кроме Фрейда, не оказал такого влияния на практику психотерапии, как *К. Роджерс*. Его подход, центрированный на личности, успешно применяется при консультировании и терапии в таких разных областях, как образование, расовые отношения, семейные отношения, политика и менеджмент. Утверждение целостности и уникальности человека, связанное с акцентом на важности Я-концепции, также имело громадное влияние на современную теорию и практику психологии.

Роджерс хорошо известен тем, что сформулировал теорию личности, в которой подчеркиваются тезисы, связанные с феноменологией, наряду с особым вниманием к самости.

В теории Роджерса все мотивы человека включены в один мотив достижения мастерства — тенденцию актуализации, врожденное стремление человека актуализировать, сохранять и интенсифицировать себя. Эта тенденция побуждает всех людей двигаться в направлении большей сложности, автономии и раскрытия потенциала.

Роджерс утверждал, что единственной реальностью с точки зрения восприятия человека является субъективная реальность — личный мир переживаний человека. Отсюда поведение индивида является функцией субъективного восприятия окружающей действительности (функцией феноменального поля). Степень тождественности представлений человека с реальной действительностью он назвал *конгруэнтностью*. Нарушение конгруэнтности и отказ от актуализации ведет к отклонениям в развитии индивида, к невротическим срывам. Центральное место в этом субъективном мире принадлежит Я-концепции, наиболее важному персонологическому конструкту Роджерса. В его системе элемента-

ми, определяющими развитие Я-концепции, являются потребность в позитивном внимании и условия ценности.

Люди большей частью ведут себя в соответствии с их Я-концепцией, стремятся к тем переживаниям, которые воспринимаются как Я-интенсифицирующие, и избегают тех переживаний, которые воспринимаются как Я-отрицающие. Угроза возникает, если человек ощущает несоответствие между «Я» в личном представлении о себе и «Я» идеальном. Тогда он пытается защитить целостность «Я» с помощью искажения или отрицания такого восприятия. Слишком большое несоответствие между Я-концепцией и действительным переживанием приводит к личностным расстройствам и психопатологии. Люди, которые открыты переживаниям, полностью доверяют им и свободно движутся в направлении актуализации себя, используют все свои способности и таланты, являются образцом психического здоровья. Такие люди в системе Роджерса называются *полноценно функционирующими*. Роджерс подчеркивал, что детям для развития позитивной Я-концепции, которая позволит им стать полноценно функционирующими людьми, необходимо безусловное позитивное внимание. В то же время условия ценности заставляют детей жить в соответствии с навязанными ценностями, а не с собственным оценочным процессом.

Роджерсовская теория человека не утратит своего влияния на психологию еще в течение многих лет, считают многие психологи. Роджерс и Маслоу предлагают радикально противоположную трактовку человеческой природы по сравнению с психоанализом и бихевиоризмом. С точки зрения гуманистической психологии, сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности.

Диспозиционное направление в теории личности: Гордон Олпорт (1897—1967), Рэймонд Кеттел (1905), Ганс Айзенк (1916—1997). В основе *диспозиционного направления* в изучении личности лежат две общие идеи. *Первая* заключается в том, что люди обладают широким набором предрасположенностей реагировать определенным образом в различных ситуациях (т.е. черт личности). Это означает, что люди демонстрируют определенное постоянство в своих поступках, мыслях и эмоциях, независимо от времени, событий и жизненного опыта. В самом деле, суть личности определяется теми склонностями, которые люди проносят через всю жизнь, которые принадлежат им и неотъемлемы от них.

Вторая основная идея диспозиционного направления связана с тем обстоятельством, что нет двух людей, в точности похожих друг на друга.

Один из наиболее влиятельных приверженцев диспозиционного направления, *Г. Олпорт* полагал, что каждая личность уникальна и что ее уникальность наилучшим образом может быть понята через определение конкретных черт личности. Значительное место в его теории уделено тому, каким образом на поведение человека влияют когнитивные и мотивационные процессы. Теория Олпорта представляет собой соединение гуманистических и индивидуальных подходов к изучению человеческого поведения. Гуманистичность проявляется в попытке выявить все аспекты человеческого существа, включая потенциал личностного роста, преодоление себя и самореализацию. Индивидуальный подход отражается в стремлении Олпорта понять и предсказать развитие реальной, конкретной личности. Отличительной чертой теоретической ориентации Олпорта является его убежденность в том, что поведение человека всегда является результатом той или иной конфигурации личностных *черт*.

Олпорт считал черту самой значительной единицей анализа для понимания и изучения личности. В его системе *черта личности определяет как предрасположенность к реагированию сходным образом на различные виды стимулов*. Черты личности объясняют устойчивость поведения человека во времени и в различных ситуациях. Они могут быть классифицированы как кардинальные, центральные и вторичные в зависимости от широты спектра их влияния. Олпорт также выделял *общие и индивидуальные склонности*. Первые — это общие черты, по которым можно сопоставить большинство людей в пределах данной культуры, в то время как вторые относятся к характеристикам, свойственным какому-либо человеку, и не могут быть критерием для сравнения людей.

Олпорт ввел понятие *проприум* — *позитивное, творческое, стремящееся к росту и развивающееся свойство человеческой природы*. Это всеобъемлющий конструкт, объединяющий черты личности и дающий направление жизни человека. Это качество, осознаваемое как наиболее важное и центральное. Это не что иное, как *самость*. Он выделил стадии развития проприума и характеристики их определения:

1. Телесная самость — осознание телесных ощущений.
2. Самоидентичность — неизменность и непрерывность «Я», независимо от происходящих изменений.
3. Самоуважение — гордость за собственные достижения.
4. Расширение самости — «Я» начинает охватывать важные аспекты социального и физического окружения.
5. Образ себя — в целях и стремлениях индивида начинают отражаться ожидания других значимых людей.

6. Рациональное управление самим собой — абстрактная аргументация и применение логики для разрешения повседневных проблем.

7. Проприумативное стремление — целостное чувство «Я» и планирование перспективных целей.

Рассмотрим характеристику двух из названных аспектов.

Ощущение самоидентичности. Второй аспект разворачивания проприума — самоидентичность — наиболее очевиден тогда, когда посредством языка ребенок осознает самого себя в качестве определенного и постоянно важного лица. Бесспорно, наиболее важной отправной точкой для чувства целостности и непрерывности «Я» становится со временем собственное имя ребенка. Выучив свое имя, ребенок начинает постигать, что он остается одним и тем же человеком, несмотря на все изменения в его росте и во взаимодействиях с внешним миром. Одежда, игрушки и другие любимые вещи, принадлежащие ребенку, усиливают чувство идентичности. Но самоидентичность не устанавливается одномоментно. Например, двухлетний ребенок может не осознавать того, что ему холодно, что он устал или что ему нужно в туалет. Как и Эриксон, Олпорт понимал, что самоидентичность непрерывно развивается до тех пор, пока не стабилизируется в зрелости.

Чувство самоуважения. В течение третьего года жизни начинает проявляться следующая форма проприума — самоуважение. Согласно Олпорту, самоуважение — это чувство гордости, которое ребенок испытывает тогда, когда он выполняет что-то самостоятельно. Таким образом, самоуважение зависит от успешного выполнения ребенком каких-то заданий. Часто родители считают это негативизмом, поскольку ребенок противится почти всем предложениям взрослых, воспринимая их как посягательство на свою целостность и автономию.

Ключевым моментом в теории Олпорта является концепция функциональной автономии. Согласно ей, мотивы взрослого человека не связаны с опытом прошлых переживаний, из которых они первоначально возникли. Он выделяет устойчивую функциональную автономию (механизмы обратной связи в нервной системе) и собственно функциональную автономию (приобретенные человеком интересы, оценки, отношения и намерения). Последняя способствует развитию истинно зрелой личности, характерные особенности которой Олпорт описал подробно. Он отстаивал идеографический подход к изучению личности, направленный на раскрытие уникальности каждого человека. Олпорт считал существенными в объединяющей философии жизни шесть ценностей: теоретические, экономические, эстетические, социальные, политические и религиозные.

Некоторые другие персонологи также приняли участие в решении проблемы построения исчерпывающих схем идентификации и измерения основных черт, формирующих ядро личности. Наиболее наглядно это проявилось в концептуальных и эмпирических подходах Г. Айзенка и Р. Кеттела. Используя сложную психометрическую технику, известную как *факторный анализ*, эти теоретики пытались показать, как базисная структура черт личности влияет на наблюдаемые поведенческие реакции индивидуума. Для Айзенка в личности чрезвычайно важны два основных параметра: *интроверсия — экстраверсия* и *стабильность — нейротизм*. Третий параметр, называемый *психотизм — сила Супер-эго*, Айзенк также рассматривает в качестве основного в структуре личности.

Кеттел, в отличие от Айзенка, утверждает, что структуру личности определяют, по крайней мере, 16 основных черт. Он считал также, что для предсказания поведения можно выводить уравнения, основываясь на точных измерениях тех личностных особенностей, которые релевантны данной ситуации. Согласно Кеттелу, помимо непосредственного воздействия ситуационных факторов, на поведение людей в значительной мере влияют те группы, к которым они принадлежат (семья, церковь, группы сверстников, коллеги, школа, национальность). Посредством черт личности можно описать не только отдельных людей, но также и социальные группы, членами которых они являются. Диапазон черт, с помощью которых могут быть объективно охарактеризованы группы, называется их *синтальностью* (*syntality*). Используя факторный анализ, Кеттел изучал синтальность различных религиозных, учебных и профессиональных групп, группу черт, составляющих синтальность целых наций. Основные черты, идентифицирующие синтальность стран, включают величину ее территории, моральное состояние, достаток и степень индустриализации. Ни один другой персонолог не сделал столько, сколько Кеттел для детального описания черт, характеризующих общество в целом, а также изучения влияния этих черт на поведение человека.

Кеттел рассматривает личность как то, что позволяет предсказать действия какого-либо человека в данной ситуации и может быть выражено определенной формулой. По мнению Кеттела, черты личности представляют собой гипотетические конструкции, предрасполагающие человека к устойчивому поведению во времени и в различных обстоятельствах. Структуру личности он описывает состоящей примерно из 16 факторов — исходных черт. В свою очередь, исходные черты могут быть разделены на конституциональные и сформирован-

ные окружающей средой. Умение, или способность, темперамент и динамические черты представляют собой дополнительные категории квалификаций черт личности в системе Кеттелла. Он различает также общие и уникальные черты.

Для идентификации исходных черт Кеттелл использует три типа данных: регистрацию жизненных фактов (L-данные), результаты применения опросников самооценки (Q-данные) и объективные тесты (OT-данные). Опросник «Шестнадцать личностных факторов» (16 PF) был составлен Кеттеллом с целью измерения исходных личностных черт по данным самооценки. Кеттелл разработал также некое статистическое руководство, называемое многосторонним абстрактным вариантным анализом для оценки относительной доли участия наследственности и окружающей среды в формировании данной черты. Он считает, что личность на одну треть определяется генетикой и на две трети — влиянием окружения.

По широте и масштабности исследований в сфере личности Кеттелл, по мнению многих психологов, достоин признания как самый выдающийся персонолог. Его научная и исследовательская деятельность затронула почти все аспекты, имеющие значение для теории личности, — структуру, развитие, мотивацию, психопатологию, психическое здоровье. Его усилия по построению теории, основанной на технике точных измерений, заслужили мировое признание.

Многие психологи считают *Г. Айзенка* крупным специалистом, чрезвычайно плодотворным в своих попытках создать научно обоснованную модель структуры и функционирования личности. Во всех работах Айзенк постоянно подчеркивал роль нейрофизиологических и генетических факторов в объяснении индивидуальных поведенческих различий. Кроме того, он утверждал, что точная процедура измерения является краеугольным камнем построения убедительной теории личности. Он внес вклад в исследования в области криминологии, образования, психопатологии и изменения поведения.

Теория типов личности Айзенка также основывается на факторном анализе. Его иерархическая модель структуры личности включает типы, черты личности, привычные и специфические реакции. Айзенк подчеркивает, что большинство людей не подпадают под крайние категории.

В отличие от Кеттелла, Айзенк видит лишь два главных типа (суперчерты), лежащих в основе структуры личности: *интроверсия — экстраверсия и стабильность — нейротизм*. Им рассмотрены явные особенности поведения, являющиеся результатом комбинации этих двух типов. Например, люди, являющиеся одновременно интровертами и стабиль-

ными, имеют тенденцию контролировать свои поступки, в то время как экстраверты, отличающиеся стабильностью, склонны вести себя беззаботно. Айзенк утверждает, что индивидуальные различия по этим двум суперчертам, так же как и третий фактор, называемый «психотизм — сила Супер-эго», тесно связаны с нейрофизиологическими особенностями человеческого организма. Генетическому фундаменту черт личности он придает гораздо большее значение, чем Кеттел.

Айзенк разработал несколько опросников для оценки трех основных суперчерт, лежащих в основе его иерархической модели личности.

Не все психологи разделяют диспозиционную точку зрения, считая, что поведение человека с течением времени и обстоятельств обнаруживает лишь незначительное постоянство личностных проявлений.

Поведенческая теория развития личности. В поведенческой теории развития личности существует два направления — рефлекторное и социально-когнитивное. Рефлекторное направление разрабатывалось одним из сторонников классического бихевиоризма *Берресом Скиннером* (1904—1990), основоположниками социально-когнитивного являются американские исследователи А. Бандура и Дж. Роттер. Как в том, так и в другом направлении было принято за аксиому: основным источником развития личности является среда, в личности нет ничего от генетического или психического наследования, т.е. личность — продукт научения, психологические же свойства — это обобщенные поведенческие рефлексы и социальные навыки.

Рефлекторное направление. Поведенческая теория личности отталкивается от классического бихевиоризма (от *англ.* behavior — поведение). Это одно из направлений в американской психологии начала XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к совокупности реакций организма на стимулы внешней среды.

В России И.П. Павлов и В.М. Бехтерев, развивая идеи И.М. Сеченова, разработали экспериментальные методы исследования поведения животных и человека. Их работы оказали значительное влияние на бихевиористов, но были истолкованы ими крайне механистически. Основоположниками бихевиоризма являются американские психологи Э. Торндайк и Дж. Уотсон.

Эдвард Торндайк (1874—1949) в опытно-экспериментальных исследованиях животных установил, что их поведение вырабатывается на основе проб и ошибок. Этот вывод он распространил и на процесс научения человека, отрицая тем самым причинно-следственную связь между

психическими процессами и сознанием. Согласно воззрению Торндайка, человек путем научения приобретает любой опыт (знания, умения, навыки), в том числе любые формы поведения. Торндайк даже «вывел» законы, по которым происходит процесс научения. Работы Торндайка существенно стимулировали разработку основ научения как процесса случайного ассоциирования стимулов и реакций на основе готовности, упражнения, подкрепления или смежности по времени.

Теоретические разработки бихевиоризма были продолжены другим американским психологом — *Джоном Брадусом Уотсоном* (1878—1958). В 1913 г. он сформулировал краеугольные положения бихевиоризма: предмет психологии — поведение; само поведение суть рефлекторные и мышечные реакции, детерминированные внешними стимулами («стимул — реакция»). Согласно Уотсону, манипулируя внешними раздражителями, можно воспитать, вернее, «изготовить» человека любого склада, с любыми константами поведения вне зависимости от его природных свойств и собственных убеждений.

Роль лидера бихевиоризма в американской психологии в 30-х гг. XX в. переходит к Б. Скиннеру. Одной из основных его идей является положение о том, что развитие личности — это и есть научение, но обусловленное внешними стимулами и ими следует научиться управлять. Лейтмотивом его исследований был принцип целенаправленного обучения и управления поведением. Применяв на практике технологию научения, названную *оперантным обусловливанием*, Скиннер значительно расширил области приложения своих идей.

Оперантное обусловливание — это способ образования условных связей (рефлексов), при котором вычлененная простейшая оперантная реакция как единица процесса поведения (научения) сопровождается соответствующим подкреплением. При этом взаимодействие организма со средой происходит по следующей трехкомпонентной схеме:

- 1) событие, по поводу которого происходит реакция;
- 2) сама реакция;
- 3) подкрепляющее последствие.

Такое взаимодействие организма со средой является более сложным по сравнению с отношением «стимул — реакция» (S—R), ранее предложенным И.П. Павловым. В трехкомпонентной схеме (единице научения) стимул и реакция меняются местами (R—S): подкрепление (стимул) следует за реакцией, а не наоборот, как в павловской схеме. Технология оперантного обусловливания получила широкое распространение в различных областях практики, в частности в педагогике и психиатрии.

Результатом размышлений Скиннера о факторах подкрепления, которые можно было использовать для улучшения преподавания школьных предметов, явилось проектирование серии обучающих машин. Так в педагогике возникло направление, известное как *программированное обучение*. Разрабатывались учебные программы, создавались специальные классы, конструировались приборы, обучающие машины и т.п. В середине XX столетия во всем мире наблюдался бум программированного обучения, в том числе и в нашей стране.

В концепции Скиннера нет места физиологическим процессам для объяснения поведенческих актов. Он отвергал идею о внутренних факторах личности, влияющих на поведение индивида, тем не менее Скиннер оказал огромное влияние не только на психологию, но и на другие прикладные области знания, прежде всего в педагогике и психотерапии. Его рефлекторная теория позволила направлять и корректировать процесс обучения и формирования навыков поведения.

Согласно Скиннеру, человек выступает как совокупность социальных навыков и рефлексов, сформированных посредством оперантного научения. Определенное изменение среды (своеобразная ситуация) в результате оперантов (моторных актов) индивида приводит к тому, что человек стремится совершать те операнты, после которых следуют подкрепления, и избегать те, за которыми следуют наказания. Система подкреплений и наказаний способствует формированию у человека социальных навыков и новых свойств личности. При таком подходе личность как таковая лишена воли, поведение индивидов детерминировано внешними обстоятельствами, а рефлексы и социальные навыки становятся автоматическими.

Социально-когнитивное направление. Это направление в изучении личности представлено двумя персонологами — *Альбертом Бандурой* (р. 1925) и *Джулианом Роттером* (р. 1916).

Бандура описывает психологическое функционирование человека в терминах непрерывных взаимовлияний бихевиоральных, когнитивных и относящихся к окружающей среде факторов. В соответствии с этой концепцией поведения люди не зависят целиком от контроля внешних сил и не являются свободными существами, которые могут делать все, что им захочется. Большое значение придается обоюдному взаимодействию поведенческих реакций и факторов, относящихся к окружению — динамическому процессу, где когнитивные компоненты играют центральную роль в организации и регулировании деятельности человека. Основная теоретическая концепция Бандуры — *моделирование или научение через наблюдение*. Ключевое положение:

моделирование генерирует научение в основном посредством своей информативной функции — ясно отражает когнитивную ориентацию теории Бандуры. Научение через наблюдение регулируется четырьмя взаимосвязанными факторами — процессами внимания, сохранения, двигательного воспроизведения и мотивации.

В социально-когнитивной теории внешнее подкрепление часто имеет две функции — информативную и побудительную. Подчеркивается роль косвенного наблюдения, т.е. наблюдения за тем, как другие получают подкрепление, и самоподкрепления. В социально-поведенческой структуре личности Бандура выделил три компонента: самоэффективность, самооценку и саморегуляцию.

Самоэффективность выступает в качестве конструкта «могу — не могу». Это своего рода вера, убеждение действовать определенным образом для получения (или неполучения) будущего результата (подкрепления). Если человек принимает решение «могу», то все его действия и поведение будут направлены на выполнение намеченной программы для достижения поставленной цели. Если человек выражает свой вердикт «не могу», то он отказывается от выполнения соответствующих действий, и ничто не заставит его действовать вопреки своему решению.

Компонент *самооценка* рассматривается как достойное одобрения, поощряемое или, наоборот, недостойное одобрения, наказуемое поведение. Причем прошлое поведение часто становится стандартом, в соответствии с которым можно оценивать предпринимаемые действия. Люди стремятся повысить нормы поведения после успеха и понизить эти нормы после неоднократных неудач.

Третий компонент, *саморегуляция*, — это, согласно Бандуре, оценка деятельности. Большинство людей чувствуют большое удовлетворение от достижений, которые они относят на счет своих способностей и собственных усилий. И наоборот, они редко связывают свои успехи с внешними факторами (случай, везение, другие обстоятельства). Это справедливо и для суждений людей по поводу своих неудач. Люди самокритично реагируют на неприятности, виной которых были они сами, т.е. их собственное поведение. Если же причиной неудач они считают особые обстоятельства, внешние условия, то самокритики от них вы не дождетесь.

Бандура придает большое значение формированию в человеке уверенности в выполнении тех или иных действий, чему будут способствовать:

1) наблюдение, подражание поведению других (моделирование) в зависимости от нормативных стандартов;

2) прошлый опыт;

3) повышенный эмоциональный настрой, достигаемый доступными, одобряемыми в обществе средствами.

Другим представителем социального направления выступил американский психолог Дж. Роттер. В центре внимания теории социального научения Роттера лежит прогнозирование поведения человека в сложных ситуациях. Он выделил четыре переменных, анализ которых позволяет предвидеть будущий результат действий индивида: потенциал поведения, ожидание, ценность подкрепления, психологическую ситуацию.

Потенциал поведения понимается как вероятность определенных действий в тех или иных жизненных ситуациях.

Ожидание предполагает субъективную вероятность повторения прошлого поведения в аналогичных ситуациях. Однако ожидание не всегда соответствует реальности. Некоторые могут быть настолько неуверенными, что постоянно недооценивают свои шансы на успех.

Ценность подкрепления основана на предыдущем опыте, она может изменяться от ситуации к ситуации с течением времени. Ценность подкрепления не зависит от ожидания. По Роттеру, ценность подкрепления соотносится с мотивацией, а ожидание — с познавательными процессами.

Психологическая ситуация — описывается с точки зрения самого человека, т.е. она субъективна. Например, ученик может ожидать того, что плохо ответит на уроке и в результате учитель поставит низкую оценку, а одноклассники будут смеяться над ним. Можно прогнозировать, что ученик либо забросит учебу, либо предпримет действия, чтобы предотвратить ожидаемый неприятный результат (примется за подготовку к уроку, ликвидирует пробелы в своих знаниях и др.).

Роттер впервые предложил понятие локуса (локализации) контроля, разработал его технологию.

Локус контроля — личностное качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам либо собственным способностям и усилиям.

Локус контроля бывает *экстернальным* (внешним) и *интернальным* (внутренним). Оба вида являются устойчивым свойством индивида, формируются в процессе его социализации.

Склонность к экстернальному локусу контроля проявляется у людей, неуверенных в своих способностях, неуравновешенных, стремящихся отложить реализацию своих намерений на неопределенный

срок. Они тревожны, подозрительны, конфликтны и агрессивны. Организаторские возможности у них минимальны, способность к общению с людьми низкая.

Люди, обладающие интернальным локусом контроля, более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленных целей, склонны к самоанализу, уравновешены, общительны, доброжелательны и независимы. Организаторские и коммуникативные качества у них развиты в достаточной степени. Интернальный локус контроля социально одобряем.

Теоретическая концепция Роттера расширяет границы традиционного бихевиоризма, она дополняет и теоретические разработки Бандуры, подчеркивает взаимодействие человека и его окружения. Как Роттер, так и Бандура отвергают скиннеровскую точку зрения о том, что люди пассивно реагируют на внешние раздражители. Люди способны осознавать, что определенное поведение в каких-то ситуациях, вероятнее всего, будет поощрено. Они активно добиваются своих целей и на протяжении своей жизни формируют стратегию своего поведения.

Теория развития личности Жана Пиаже (1896—1980) — *когнитивная* теория развития личности. В ней непротиворечиво объединены представления о внутренней природе интеллекта и его внешних проявлениях. Раскрыто качественное своеобразие детского мышления, особая детская логика, прослежены изменения мышления ребенка на протяжении детства. В центре концепции — положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Установить равновесие можно путем совершения действий либо по приспособлению к среде, либо по приспособлению среды. Производя действия, субъект находит способы или схемы этих действий. *Схема действия*, по Пиаже, — *сенсомоторный эквивалент понятия, познавательного умения*. Познавательное развитие происходит по мере постепенного превращения предметных действий в умственные операции за счет *интериоризации* предметных действий.

Основные механизмы приспособления — ассимиляция и аккомодация.

Ассимиляция — процесс приспособления новой информации к существующим схемам действий, в ходе которого они не изменяются в принципе, а лишь уточняются, совершенствуются.

Аккомодация — пластичное изменение личности, при котором перестраиваются старые схемы действий и вырабатываются новые. Это приводит к перестройке, модификации имеющихся схем (понятий) и выработке новых.

В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает *адаптацию*. Завершает адаптацию установление *равновесия*, когда требования среды (задачи), с одной стороны, и схемы действий, которыми владеет ребенок, — с другой, приходят в соответствие. Интеллектуальное развитие стремится к стабильному равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие нарушается и восстанавливается, и полная логическая уравновешенность достигается только в подростковом возрасте, на уровне формальных операций.

Характер взаимоотношений между этими механизмами обуславливает качественное содержание умственной деятельности человека. На ранних стадиях развития любая умственная операция — компромисс между этими механизмами. Собственно логическое мышление — как высшая форма познавательного развития — результат гармонического синтеза между ними. Ж. Пиаже выделял такие периоды развития интеллекта, как *сенсомоторный интеллект* (0—2 года), *репрезентативный интеллект и конкретные операции* (2—11 лет), *формальные операции* (11—15 лет). Понятиями этого подхода также являются: *представление о сохранении, трансдукция, эгоцентризм мышления, обратимость/необратимость мышления*.

Деятельностная теория развития личности. Получила наибольшее распространение в отечественной психологии. Основателем деятельностной теории личности в отечественной психологии считается *Алексей Николаевич Леонтьев* (1903—1979). Им обосновано строение (архитектура) личности по трем важнейшим параметрам: *связи индивида с миром, степени иерархичности деятельности, мотивационной сфере личности*. Связи индивида с миром многогранны, а за ними лежат различия в содержании тех предметных и социальных отношений, которые заданы объективными условиями эпохи, нации, класса. Поэтому *подход к личности должен быть конкретно-историческим*.

Основой для него служил структурный **анализ деятельности**, выделение в ней элементов, образующих систему, в которой важное место отводилось отношению между строением деятельности и строением сознания.

Кроме А.Н. Леонтьева большой вклад в развитие этого направления внесли С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев и другие исследователи. Согласно этой теории, главным источником развития личности является *деятельность*, т.е. *сложная динамическая система взаимодействий субъекта с миром, под влиянием которой формируются свойства личности*.

В деятельностной теории проблема личности является одной из центральных, исследуются ее свойства и особенности. Основными из них являются:

- 1) психологические свойства и отношения (общая психология);
- 2) индивидуальные особенности и различия между людьми (дифференциальная психология);
- 3) межличностные связи и отношения, статус и роль личности в различных социальных общностях (социальная психология);
- 4) особенности общественного поведения и конкретных видов деятельности (прикладная психология).

Исходными характеристиками человека как субъекта деятельности, согласно Рубинштейну и Ананьеву, являются *сознание* (отражение объективной действительности) и *деятельность* (преобразование действительности). Именно деятельность служит краеугольным камнем в формировании свойств личности. Рубинштейн отмечал, что в труде, игре и учении — в них всех совместно и в каждом из них по-своему проявляется и формируется личность. Психическое содержание труда, игры и учения — это психическое содержание личности в труде, игре и учении.

Деятельности присущи две характеристики: предметность и субъектность.

Предметность выражается в том, что сам человек является носителем активности, источником преобразования действительности. В этом отношении характерна позиция К.А. Абульхановой-Славской, считающей, что субъект с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей и недостатков) согласует систему своих личностных качеств (чувств, мотиваций, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи. Позиция субъекта — это комплексная характеристика психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношениями субъекта к задаче, с одной стороны, его стратегией и тактикой — с другой, наконец, с объективной динамикой деятельности (ее событиями и фрагментами) — с третьей. Согласно Абульхановой-Славской, предметность, присущая только человеческой деятельности, непременно влечет за собой другую характеристику — *субъектность*, которая выражается в намерениях, потребностях, мотивах, целях.

А.Г. Ковалев в структуре личности различает четыре блока.

Первый из них включает в себя *психические процессы*: ощущение, восприятие, представления, память, речь, мышление, внимание.

Второй — объединяет *психологические* свойства: темперамент, характер, способности и эмоционально-волевую сферу (чувства, эмоции, воля).

Третий — включает *психические состояния*.

Четвертый — составляют *психологические образования* (знания, умения, навыки).

Структура личности, по К.К. Платонову, как уже указывалось, образуется четырьмя подструктурами: *биологической* (темперамент, возрастные особенности, половые различия и др.), *психологической* (психические процессы, особенности), *социальным опытом, направленностью личности*. Взгляды Платонова во многом совпадают с позицией Рубинштейна, который в структуру личности включал три подструктуры: отношения и направленность (что человек хочет), способности (что человек может), характер в его проявлениях (что человек есть).

Включение Платоновым темперамента в биологическую подструктуру личности вполне оправданно. Он является биологическим наследственным фундаментом нервной системы. Темперамент как бы закреплен в человеке генетически и чрезвычайно мало изменяется в процессе жизнедеятельности. Усвоение и воспроизводство опыта личностью осуществляется в процессе общения и деятельности. Под *направленностью личности* понимается *совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность человека в соответствии с его интересами, склонностями, убеждениями и идеалами*.

Таким образом, структура личности, по Платонову, представляет собой попытку объединить биологический и социальный подходы. Личность у Платонова взята не только в системе социально обусловленных и проявляющихся в общественных связях и отношениях психологических характеристик, но и в биологической подструктуре (темперамент, половые различия, возрастные особенности), генетически закрепленной и сопутствующей человеку с рождения до конца жизни.

Последователи Платонова в качестве структурных блоков личности выделяют четыре элемента: направленность, способности, характер и самоконтроль.

Направленность — совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности независимо от текущих ситуаций. Она характеризуется интересами, склонностями, убеждениями и идеалами, отражающими мировоззрение человека. Многое здесь зависит от господствующих мотивов поведения и действий индивида. В структуре направленности значимая роль принадлежит идейным убеждениям

и установкам. Мотивы могут быть самые разнообразные, и определить из них истинный довольно сложно.

Способности — второй компонент структуры личности. Под ними следует понимать индивидуально-психологические особенности, являющиеся условием успеха в той или иной продуктивной деятельности.

Основы развития общих способностей заложены в познавательных (психических) процессах. К *общим* способностям относятся индивидуально-психологические свойства личности, которые обеспечивают продуктивность в овладении знаниями, умениями и навыками для различных видов деятельности. К *специальным* способностям относятся такие свойства личности, которые помогают достичь высоких результатов в какой-либо определенной области деятельности (музыкальной, сценической, спортивной, математической, полководческой и т.п.).

Под *характером* понимается совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении. И темперамент, и характер зависят от физиологических особенностей личности, от типов высшей нервной деятельности. Однако, в отличие от темперамента, характер формируется на протяжении всей жизни человека и включает морально-волевые качества.

К *моральным* качествам (свойствам) относятся чуткость или черствость, ответственность, скромность и др. Эти свойства проявляются в основных нравственных действиях человека, закрепленных в привычках, обычаях и традициях общества. К *волевым* качествам относятся решительность, настойчивость, мужество, самообладание. Они обеспечивают определенный стиль поведения, выбор способов решения практических задач. Человек, обладающий морально-волевым характером, социально активен, соблюдает нравственные нормы. Человек с аморальным характером не признает таких норм, все свои усилия направляет на удовлетворение своих собственных целей.

Самоконтроль — это саморегуляция поведения и деятельности. Характер функционирования самоконтроля зависит от направленности личности, самооценки, типа нервной системы, таких характерологических черт, как уверенность, неуверенность, тревожность, ответственность, дисциплинированность. Самоконтроль как бы надстраивается над всеми остальными блоками четырехкомпонентной структуры личности. Благодаря этому осуществляется коррекция действий и поступков, предвосхищение, планирование, усиление или ослабление той или иной деятельности.

Структура личности, таким образом, выступает в качестве сложной, иерархически организованной системы элементов (блоков) — направленности, способностей, характера, самоконтроля. Эта система органически и взаимосвязанно взаимодействует с представлением индивида о самом себе, о своем «Я», смысле бытия, ответственности, предназначении в мире и т. п.

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах современных психологов: К.А. Абульхановой-Славской, Е.А. Климова, А. В. Брушлинского и др. Так, Абульханова-Славская исследует пути становления личности как субъекта деятельности, определяющие стратегию жизни индивида. Климов выявил индивидуально-психологические особенности, складывающиеся в процессе трудовых действий и определяющие индивидуальный стиль деятельности. Это дало возможность прогнозировать эффективность той или иной продуктивной деятельности. Брушлинский исследует личность как практическую творческую деятельность конкретного человека.

Сторонники деятельностной теории развития личности считают, что детские и юношеские годы наиболее благоприятны для формирования, становления и развития человека. Именно в раннем детстве через игры, научение, усвоение трудовых действий формируется структура сознания. В процессе становления личности совершенствуются функциональные механизмы психики, происходит усвоение социального опыта. Сознание личности полностью зависит от общественного бытия, ее деятельности и общественных отношений. Человек обладает свободой воли в той степени, которая позволяет ему соблюдать морально-нравственные нормы поведения, выработанные в данном обществе. Признается тезис, что свобода — это осознанная **необходимость**.

Для специальных отраслей психологического научного знания (педагогической, возрастной, медицинской, инженерной и др.) деятельностная теория личности выступает в качестве конкретной научной методологии.

ЗАДАНИЯ

1. Разработайте программу изучения личности школьника, используя различные личностные тесты, и протестируйте 2–3 детей разного возраста. Сопоставьте полученные результаты. Сделайте педагогические выводы по организации взаимодействия с этими детьми.
2. Охарактеризуйте деятельностную теорию развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2002.
- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Л., 1992.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Зейгарник Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982.
- Коджаспирова Г.М.* Культура профессионального самообразования педагога. М., 1994.
- Кон И.С.* В поисках себя. М., 1984.
- Кон И.С.* Открытие «Я». М., 1978.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1983.
- Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
- Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
- Педагогическая антропология: Хрестоматия. Н. Новгород, 2002.
- Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д., 1996.
- Психология человека от рождения до смерти. СПб., 2001.
- Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
- Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. М., 1972.
- Столин В.В.* Самосознание личности. М., 1983.
- Фрейдджер Р., Фейдимен Д.* Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб., 2000.
- Фромм Э.* Бегство от свободы. Человек для себя. Минск, 1998.
- Холл КС, Линдсей Г.* Теории личности. М., 2000.
- Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. М, 1977.

Глава 5

ВОЗРАСТНАЯ ПЕДАГОГИКА

Человек взрослеет, но детская душа живет в нем; ничто не умирает в человеке, пока он жив.

Х. Ортега-и-Гасет

ПОНЯТИЯ: детство, возрастная периодизация, возраст, новообразования возраста, критические возрасты (кризис одного года, 3 лет и т.д.), девиантность, делинквентность, сензитивный период

§ 1. Возрастная периодизация

По ряду морфологических, физиологических и биохимических признаков весь жизненный путь человека может быть разделен на периоды, или этапы. Между этими периодами нет четко очерченных границ, и они в значительной мере условны, все же установление примерных границ этих периодов на основе объективных критериев — очень важная задача. В основу периодизации брали созревание половых желез и интенсивность роста тела. Делались попытки классифицировать возрастные периоды по зубному признаку. Вышвигалась в качестве критерия и степень развития центральной нервной системы, в частности коры головного мозга. Основываясь на этом признаке, авторы пытались отойти от чисто биологического признака и найти биолого-социальный. Однако, несмотря на множество подходов к периодизации индивидуального развития, найти оптимальный общебиологический или социобиологический критерий, положенный в ее основу, не удалось. А между тем проблема возрастной периодизации считается одной из актуальных для всего комплекса наук, исследующих развитие человека.

Возраст — период развития человека, характеризуемый совокупностью специфических закономерностей формирования организма и личности.

Паспортный возраст — хронологический возраст отдельного человека с момента рождения и до конца жизни.

Биологический возраст характеризуется ростом, созреванием и старением, а также другими биологическими показателями, т.е. биологический возраст отражает биологическую эволюцию человека.

Психологическая характеристика возраста — определенная качественно своеобразная ступень психического развития человека как индивида и как личности.

Возраст культурного развития — показатель культурного самоопределения и саморазвития личности на каждой ступени своего становления, овладения культурными правилами и нормами поведения и деятельности относительно хронологического возраста.

Социальная характеристика возраста — отражение включенности ребенка в определенную систему общественных отношений и степень его социальной зрелости.

Существует много схем деления на возрастные периоды. Так, Солон, автор древнейшей греческой периодизации жизни, делит ее на 10 семилетий, «седмиц»:

Маленький мальчик, еще неразумный и слабый, теряет,
Чуть ему минет семь лет, первые зубы свои;
Если же бог доведет до конца седмицу вторую,
Отрок являет уже признаки зрелости нам.
В третью у юноши быстро завьется при росте всех членов
Нежный пушок бороды, кожи меняется цвет.
Всякий в седмице четвертой уже достигает расцвета
Силы телесной, и в ней доблести явствует знак.
В пятую — время подумать о браке желанном мужчине;
Чтобы свой род продолжать в ряде цветущих детей.
Ум человека в шестую седмицу вполне созревает
И не стремится уже к неисполнимым делам.
Разум и речь в семь седмиц уже в полном бывают расцвете.
Также и в восемь — расцвет длится четырнадцать лет.
Мощен еще человек и в девятом, однако слабеют
Для великих доблестных дел слово и разум его.
Если ж десятое бог доведет до конца семилетье,
Ранним не будет тогда смертный конец для людей.

По семилетиям была составлена возрастная периодизация Аристотелем.

Классификация возрастов жизни, по Пифагору, выглядит следующим образом:

1. Период становления — 0—20 лет (весна).
2. Молодой человек — 20—40 лет (лето).
3. Человек в расцвете сил — 40—60 лет (осень).
4. Старый и угасающий человек — 60—80 лет (зима).

От Античности Средневековье восприняло рассуждение об этапах человеческой жизни, которая чаще всего делилась также на семь периодов. Их характеристики можно было найти у Гиппократы, Филона Иудейского, Галена и многих других. В православных странах текст о возрастах человека стал впервые известен через сочинения Иоанна Златоуста. Вот как об этом говорится в одной из книг: «Первая седмица — когда бывает человеку семь лет от рождения его: зубов нападение, незлобие, кротость и неразумение, шалости в играх и все мысли младенческие... Вторая седмица — когда бывает человеку два раза по семь от рождения его, т.е. 14 лет, приходит он в распадение, свойственное юности, и обуреваем бывает похотью плотской, семени испущением и буйством нелепым... Третья седмица — когда бывает человеку три раза по семь, т.е. 21 год, тогда он юноша буен и многомятежен, в уме его часто гнездятся помыслы лукавые на блуд да на пьянство, и на иныя многая нелепья буйства. Но тогда же он начинает легонько смыслу внимать, в разум приходит и учению старших следует, всему подражая и во всем преуспевая...»¹

Краткую характеристику возрастов приводит и Августин (детство, отрочество, юность, мужественность, старость), но, в отличие от других авторов, он говорит о существовании «духовных возрастов», свойственных людям, растущим духовно, развивающим свой разум. Эти возрасты соответствуют «не количеству лет, а (внутреннему) преуспеянию». Встречаются и деления на два, три, четыре, пять, шесть и даже девять периодов.

В нашей отечественной науке длительное время была распространена классификация, предложенная Н.П. Гундобиным. В основу этой классификации положены некоторые биологические особенности растущего организма и выделяются следующие периоды:

1. Период внутриутробного развития.
2. Период новорожденности (2—3 недели).
3. Период грудного возраста — до 1 года.
4. Предшкольный, ясельный возраст — с 1 года до 3 лет.
5. Дошкольный возраст — с 3 до 7 лет.
6. Период отрочества, или младший школьный возраст, — с 7 до 12 лет.

¹ Цит. по: Книга о рождении. М., 1992. С. 5.

7. Подростковый возраст — с 12 до 15 лет.

8. Старший школьный возраст — с 14 до 18 лет у девушек и с 15—16 лет до 19—20 у юношей.

Л.С. Выготский различал *три группы периодизации*: по внешнему критерию, по одному и нескольким признакам детского развития. *К первой группе* относят периодизации, созданные по биогенетическому принципу, когда процесс индивидуального развития ребенка выстраивается в соответствии с основными периодами биологической эволюции и исторического развития человечества, или периодизации, в которых этапы детства совпадают со ступенями системы обучения и воспитания детей.

Во второй группе периодизаций используется внутренний критерий. Этим критерием становится какая-либо одна сторона развития, например развитие костных тканей (П.П. Блонский) или развитие детской сексуальности (З. Фрейд). П.П. Блонский в своей классификации выделял *беззубое детство, молочнозубое детство, постояннозубое детство, предпубертатный и пубертатный периоды*.

В третьей группе периодизаций выделяются периоды психического развития ребенка на основе существенных и не единичных особенностей этого развития. К этой группе относят периодизации Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина. В них используются три критерия — *социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование*.

Для понимания жизненного цикла человека необходимо определение последовательной смены состояний развития, однонаправленности и необратимости времени жизни, т.е. *топологическая* характеристика этого времени. Вместе с тем следует учитывать длительность существования индивида, определяемую общей продолжительностью жизни всех индивидов данного вида, — *метрическую* характеристику жизненного цикла и его отдельных моментов. Обе эти характеристики представлены, например, в следующей схеме возрастной периодизации:

Новорожденные	1—10 дней
Грудной ребенок	10 дней—1 год
Раннее детство	1—2 года
Первый период детства	3—7 лет
Второй период детства	8—12 лет для мальчиков 8—11 лет для девочек
Подростковый возраст	13—16 лет для мальчиков 12—15 лет для девочек
Юношеский возраст	17—21 год для мужчин 16—20 лет для женщин

Средний возраст:	
первый период	22—35 лет для мужчин 21—35 лет для женщин
второй период	36—60 лет для мужчин 36—55 лет для женщин
Пожилые люди	61—75 лет для мужчин 55—75 лет для женщин
Старческий возраст	74—90 лет для обоих полов
Долгожители	Старше 90 лет ¹

В антропологии и психофизиологии, педиатрии и геронтологии чаще используются более специальные классификации периодов роста и созревания, с одной стороны, и инволюционных периодов — с другой. В них главное внимание уделяется объективным признакам начала и завершения каждого возрастного периода, длительность которого может значительно варьировать у разных индивидов. В педиатрии, например, широко используется следующая периодизация развития: 1) внутриутробный период; 2) период новорожденности; 3) период вскармливания грудью; 4) период молочных зубов; 5) период отрочества; 6) период полового созревания.

Используя на практике возрастную периодизацию, следует иметь в виду, что хронологические рамки возраста человека и его морфологические и психофизиологические характеристики во многом определяются социальными факторами.

Более совершенной ряд авторов считают классификацию Д.Б. Бромлей (1966, Англия). Человеческую жизнь она рассматривает как совокупность пяти циклов: *утробного* (стадия беременности), *детства*, *юности*, *взрослости* и *старения*. Каждый из этих циклов состоит из ряда стадий, характеризующихся возрастными датами (с учетом изменчивости) и общими чертами развития.

Первый цикл состоит из четырех стадий: 1) зиготы (оплодотворенного яйца); 2) эмбриона (ранней стадии биологического развития); 3) плода (поздней стадии биологического развития); 4) момента рождения (смены жизни во внутренней среде материнского организма на жизнь во внешней среде). С этого момента развитие определяется по возрастным датам (от рождения) и характеризуется сменой способов ориентации, поведения и коммуникации во внешней среде.

Второй цикл — *детство* — состоит из трех стадий, охватывающих 11—13 лет жизни.

Первая из них — *младенчество* (от рождения до 18 месяцев жизни) — характеризуется многими важными чертами развития. Именно в этот период ребенок приобретает основные навыки движения, восприятия и манипулирования, у него образуется сенсомоторная схема, регулирующая поведение. Весьма интенсивно развивается несловесное общение, с помощью которого осуществляется начальная социализация индивида. Полная зависимость ребенка от взрослых, особенно от матери, имеет особое значение для начальной социализации, образования потребностей в общении и привязанностей, накопления опыта коммуникации, необходимого для дальнейшего развития.

Вторая стадия детства (от 18 месяцев до 5 лет) — *дошкольное детство* — характеризуется развитием перцептивных, мнемических и элементарных мыслительных процессов (предоперационных представлений), сложных манипуляций и действий с вещами, накоплением опыта поведения в различных жизненных ситуациях. Эта стадия отличается интенсивным развитием речи, формированием словесных связей в процессе общения. Однако наряду с ними применяются и более ранние, несловесные средства общения (экспрессивные формы поведения: мимика, жестикация, поза, интонации). Постепенно упрочиваются семейные и другие социальные отношения в ближайшей среде.

Третья стадия детства — *раннее школьное детство* — от 5 до 11 или 13 лет. Эта стадия характеризуется ассимиляцией культуры через образование, **развитием** символического начала в мышлении и поведении, усвоением конкретных операций группирования и т. д. Во многих отношениях эта стадия имеет решающее значение для социализации индивида, поскольку она осуществляется уже не только эмпирически, посредством накопления опыта поведения в общественной среде, но и рационально, **путем освоения** основ морали и регулирования связей на этих основах.

Циклюности состоит из двух стадий: 1) *полового созревания* — *старшего* школьного детства (ранняя юность), длящегося от 11—13 до 15 лет, и 2) *поздней юности* (15—21 год). Начиная с этого цикла, Бромлей характеризует развитие определенными сдвигами личности, ее статуса, ролей, позиций в обществе. Вместе с тем она пытается отметить наиболее важные психофизиологические изменения индивида в различные периоды жизни.

Первая стадия юности отличается интенсивным развитием вторичных половых признаков и производительных функций, соматическим развитием и нервно-психическим созреванием. В этот период складывается система формальных операций и логических структур,

повышающих уровень умственной активности. Весьма значительные изменения происходят в социальном развитии: начинает действовать система ограниченной правовой ответственности, осваиваются новые социальные роли и позиции. Поведение ориентировано на взрослые нормы поведения, и притязания на взрослость отличают многие мотивы поведения в этом возрасте.

Вторая стадия юности — завершение главной фазы биологического развития, дальнейшее образование и профессиональная подготовка, освоение некоторых профессиональных ролей, начало самостоятельной трудовой и экономической жизни. Решающее значение имеет *переход от зависимости* (экономической, правовой, нравственной) к *независимости* от родителей. Именно этим переходом, остро переживаемым отдельными юношами и девушками, объясняется, по мнению Бромлей, тот факт социальной статистики, что как раз на эти годы приходится пик антисоциального поведения.

Цикл взрослости состоит из четырех стадий: 1) ранней взрослости (21—25 лет); 2) средней взрослости (25—40 лет); 3) поздней взрослости (40—55 лет); 4) предпенсионного возраста (55—65 лет), являющегося переходным к циклу старости.

Ранняя взрослость — это овладение ролью взрослого человека, правовая зрелость, избирательные права, экономическая ответственность — в общем, полное включение во все виды социальной активности своей страны. На этой стадии складывается собственная семья и строится собственный образ жизни: вступление в брак, рождение первого ребенка, установление круга знакомств, связанных с общей работой. На работе осваиваются профессиональные роли, продолжается профессиональная подготовка и начинается совершенствование мастерства.

Среднюю взрослость Д.Б. Бромлей характеризует следующим образом: годы «пик», или оптимума, интеллектуальных достижений, консолидация социальных и профессиональных ролей по роду службы, накопление сравнительно постоянных материальных средств и социальных связей, лидерство в различных видах деятельности и старшинство по возрасту среди многих сотрудников и знакомых, легкий упадок некоторых физических и умственных функций, проявляющийся при максимальной деятельности.

Поздняя зрелость имеет своими главными чертами продолжение установления специальных (по роду занятий) и социальных ролей с доминированием некоторых из них и ослаблением других, уход детей из семьи и изменение в связи с этим образа жизни, менопаузу, дальнейший упадок физических и умственных функций. По многим экс-

периментальным данным, средняя точка этой стадии развития находится между 45—50 годами.

Предпенсионный возраст характеризуется более очевидным упадком физических и умственных функций, дальнейшим ослаблением сексуальных функций и интересов. Вместе с тем это годы «пик» для наиболее общих социальных достижений — положения в обществе, власти и авторитета, частичной освобожденности от занятий и отбора наиболее интересных для личности общественных дел. Не в меньшей мере существенно изменение всей мотивации в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни, ожиданием старости и сопротивлением ее наступлению.

Цикл старения состоит из трех стадий: 1) «удаления от дел» («отставки», 65—70 лет); 2) старости (70 и более лет) и 3) последней стадии дряхлости, болезненной старости и смерти (максимум — около 110 лет в условиях Англии и Западной Европы).

Первая из этих стадий характеризуется повышением впечатлительности (восприимчивости) к нарушениям жизненного стереотипа, увеличивающейся потребностью в коммуникации, обострением чувства родства и привязанностей к близким людям; освобождением от служебной роли и общественных дел или продолжением некоторого рода деятельности с целью поддержания авторитета и власти; адаптацией к новым условиям жизни без постоянных и напряженных занятий; ухудшением физического и умственного состояния.

Старость: полная незанятость в обществе, отсутствие каких-либо ролей, кроме семейных, растущая социальная изоляция, постепенное сокращение круга близких людей, особенно из среды сверстников, физическая и умственная недостаточность.

Последняя стадия — одряхление, болезненная старость — характеризуется нарастанием явлений сенильности в поведении и психической сфере, окончательным нарушением биологических функций, хроническими болезненными состояниями, смертью.

Классификация возрастов по психофизиологическим характеристикам развития включает, таким образом, следующую цепь фазных преобразований жизненного цикла человека: младенчество, раннее детство, детство, отрочество, юность, молодость, средний возраст, пожилой, старый, престарелый (дряхлость). Выделение отрочества и молодости как особых периодов, разделенных периодом юности, диктуется наличием новых для развития психофизиологических характеристик.

Периодизация детства В.В. Зеньковского основана на философском осмыслении совокупности различных признаков возраста (пси-

хологических, связанных с социализацией и пр.). Автор выделил три периода: *детство, отрочество и юность*, а детство, в свою очередь, разделил на *раннее и второе*. Если в «раннем» детстве (после 1 года до 5—6,5 лет) — метафизике детства — закладываются основы личности и существует изначальное неразличение субъективного и объективного мира, то во «втором» детстве происходит строгое разделение мира внутреннего и мира внешнего. Отрочество связано с сексуальным созреванием и с поворотом внимания подростка к внутреннему миру. В юности формируется основа для правильного соотношения внутреннего и внешнего мира. Таким образом, детство — тезис, отрочество — антитезис, а юность — синтез.

Л.С. Выготский считал, что возрастную периодизацию человека нужно рассматривать в контексте его культурно-исторической принадлежности.

По его мнению, развитие ребенка складывается из стабильных и критических периодов. Основными принципами деления детского развития на отдельные возрасты являются *новообразования, критические возрасты* и др. Возрастная периодизация, по Выготскому, представлена следующим образом: кризис новорожденности; младенческий возраст (2 месяца — 1 год); кризис 1 года; раннее детство; кризис 3 лет; дошкольный возраст (3—7 лет); кризис 7 лет; школьный возраст; кризис 13 лет; пубертатный возраст (14—18 лет); кризис 17 лет.

Концепция Выготского стала основой ряда идей, в которых деятельность является базисом самостоятельного направления. Таким образом возникла теория деятельности (А.Н. Леонтьев и др.), которую в настоящее время разрабатывают многие авторы.

Возрастная периодизация в рамках деятельностного подхода Д.Б. Эльконина выражается в закономерной смене и доминировании двух сфер деятельности в период между рождением и юношеским возрастом: мотивационно-потребностной и когнитивных функций, а также операционно-технических возможностей. Он выделил периоды: от 0 до 1 года — непосредственно-эмоционального общения младенца со взрослыми; от 1 до 3 лет — предметно-манипулятивной деятельности, когда ребенок усваивает способы действия с предметами; 3—5 лет — сюжетно-ролевой игры, характерной для дошкольников; 7—11 лет — учебной деятельности младших школьников; 11—13 лет — общественно полезной деятельности подростков; 13/14—16/17 лет — юношеского возраста, для которого характерна профессионально-учебная деятельность. Таким образом, каждый возраст имеет свою социальную ситуацию развития, ведущую деятельность.

А.В. Запорожец особое значение в развитии также придавал ведущей деятельности, в которой реализуются типичные для данной ступени развития отношения ребенка с людьми и предметной деятельностью: младенческий возраст (до 1 года), раннее детство (1—3 года), дошкольный возраст (3—7 лет), младший школьный возраст (7—12 лет), подростковый возраст (11—15 лет), ранний юношеский возраст (14—18 лет). При этом Запорожец указывал, что такая периодизация возраста лишена подлинно научных обоснований, поскольку носит эмпирический, а не концептуальный характер. Таким образом, в работах, отражающих деятельностный принцип, особенности биологического развития не раскрыты.

Возрастная периодизация, согласно А.В. Петровскому, соотносится с развитием личности. В самом общем виде развитие личности человека можно представить как процесс вхождения в новую социальную среду, интеграции в ней. Личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза. С учетом этого Петровский выделил следующие возрастные этапы функционирования личности: *ранний детский (преддошкольный) возраст* (0—3 года), *детсадовское детство* (3—7 лет), *младший школьный возраст* (7—11 лет), *средний школьный возраст* (11—15 лет), *старший школьный возраст* (15—18 лет). Автор придерживается той точки зрения, что единство представлений о становлении личности и принципиальное сходство вариантов социальной ситуации развития в конкретной культуре определяют типичные психологические особенности детей, подростков или юношей в рамках школьного возраста, т.е. как своеобразные нормативы.

Критические периоды детства, принятые в современной науке, оцениваются авторами по-разному:

а) как показатель отражения адаптации организма в период созревания (имеется в виду пубертатный криз), например представление Э. Эриксона о «нормальном кризисе»;

б) как «болезнь» развития, отклонение от нормы (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Г.Е. Сухарева, Г.К. Ушаков, В.В. Ковалев, И.Ю. Кулагина и др.);

в) как необязательный симптом перехода от одного стабильного возраста к другому (А.Н. Леонтьев).

Основными проявлениями любого критического периода являются признаки, противоположные признакам устойчивых, или стабильных, возрастных периодов, а именно: трудновоспитуемость, сензитивность (легкая ранимость, уязвимость), неуравновешенность. При этом есть и признаки, свидетельствующие о сочетании созидания и разрушения,

т.е. возможно сосуществование и положительных, и отрицательных черт (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова).

Трудновоспитуемость, принимающая различные, подчас уродливые формы, — одно из важнейших следствий кризовых периодов. Дети начинают хуже учиться, у них пропадает интерес к занятиям, возможны конфликты с окружающими. Как говорят, ребенок становится «проблемным». Именно эта важная особенность кризовых периодов привлекает внимание педагогов, психологов и психиатров и требует особого отношения.

Кроме трудновоспитуемости о кризисе может свидетельствовать и так называемая *легковоспитуемость* (К.Н. Поливанова), хотя подобная «легковоспитуемость» имеет значение только в том случае, если она отражает «изменение поведения, его новые формы, непривычные реакции на воспитательные воздействия» (К.Н. Поливанова).

Наличие признаков, свидетельствующих о сочетаниях проявления созидания и разрушения, выражается (по Л.С. Выготскому) в смене старой ситуации развития новой. Так, в переходном периоде у подростков имеет место отчетливый процесс отмирания детских интересов и формирования новых. Поскольку вся жизнь человека — череда интервалов, где происходит смена одной ситуации на другую, в каждом конкретном случае необходимо четко представлять, о каком этапе развития идет речь и как изменяются интересы (и как следствие — поведение) ребенка.

Различные признаки кризиса обусловлены влиянием ряда факторов, причем определить, какой важнее, трудно, а иногда просто невозможно. Такими факторами являются биологическая перестройка организма, процесс социализации и другие, например болезнь. Преодоление кризиса означает продвижение развития вперед, на более высокий уровень, в следующий биологический и психологический возраст.

Для обозначения психических возрастных феноменов в специальной литературе используются разные термины: новообразования, возрастные функции и др. Л.С. Выготский предложил использовать термин *новообразование*, которое представляет собой «*новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период*». По его мнению, новообразования можно использовать в качестве критерия деления развития на отдельные возрасты.

Особенности течения I возрастного криза (2—4 года). Выготский различает пять основных психологических признаков I возрастного криза: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие и ревнивое отношение к другим детям.

Негативизм — такое поведение, при котором ребенок не хочет что-то сделать только потому, что это предложил взрослый, т.е. это реакция ребенка не на содержание сделанного предложения, а на само предложение. Как считает Выготский, «негативизм вынуждает ребенка поступать вопреки своему аффективному желанию».

Упрямство — такое поведение ребенка, при котором он настаивает на чем-то не потому, что ему сильно хочется, а потому, что он потребовал (Л.С. Выготский).

Строптивость, в отличие от негативизма, безлична и скорее направлена против норм воспитания; отличается тенденциозностью.

Своеволие, отражающее тенденцию к самостоятельности, — еще один кризовый признак. Важно его своевременное установление, так как отсутствие самостоятельности типично для инфантилизма.

Особенности течения II возрастного (детского) криза. II возрастной (детский) криз (6—7 лет) — период рождения социального «Я» (Л.И. Божович) — совпадает по времени с началом обучения в школе. С утратой интереса к игре как деятельности у ребенка в этом возрасте начинает формироваться новая деятельность — *учебная*.

Важнейшим показателем этого кризового периода является *готовность или неготовность ребенка к школе*, поскольку именно к этому возрасту относится формирование биологической основы такой готовности, а именно: созревание наиболее сложных лобных областей (А.Р. Лурия) и усиление процессов торможения коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями (Н.И. Красногорский).

Особенности течения пубертатного криза. Пубертатный период приходится на возраст 11—20 лет и характеризуется бурными морфофункциональными перестройками, особенно выраженными в половой сфере (начало функционирования половых желез). Отчетливые психологические особенности подростков нередко называют «подростковым комплексом».

В настоящее время общепризнано, что пубертатный криз по своей структуре неоднороден (Ш. Бюлер, О. Кро, М. Трамер, Л.С. Выготский, А.Е. Личко, Э. Кречмер и др.). Существуют различные градации пубертатного возраста. Обычно выделяют две фазы этого периода (Ш. Бюлер, М. Трамер и др.): *негативную* (11—15 лет) и *позитивную* (16—20 лет), которые имеют и общие, и отличительные признаки. Кроме того, выделя-

ется так называемая III фаза (постпубертатная — Г.Е. Сухарева), которая практически лишена общих черт критического периода и трактуется как *стабильный* возраст (посткритическая фаза—Л.С. Выготский).

Общие черты пубертатного кризового периода условно объединены в пять групп признаков:

а) отчетливо выраженная аффективная неустойчивость, определяющая все поведение подростков, — «пубертатная лабильность настроения» (М. Трамер);

б) противоречивость отдельных сторон психического склада подростков;

в) обращенность психической деятельности к внешнему миру, стремление к расширению контактов (Л.И. Божович и др.);

г) признаки созревания влечений;

д) разнообразные нарушения поведения (*девиантное* поведение) в виде антидисциплинарного, антисоциального, делинквентного (противоправного) и аутоагрессивного (А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова, В.В. Ковалев и др.) поведения. Это констатируют как ту или иную степень нарушения социальной адаптации.

Наряду с общими признаками каждой фазе пубертатного кризиса свойственны свои, особенные черты. Негативная фаза (фаза отрицания — В.Е. Смирнов; негативистическая — В. Вилингер; протеста против отцов — Э. Кречмер, Г. Ниссен) отличается преобладанием неустойчивого настроения, повышенной возбудимостью, стремлением к самостоятельности, протестом против старших (А. Валлон и др.). Позитивная фаза (философская — М. Трамер; ведущего интеллектуального возбуждения — В.Е. Смирнов) характеризуется выраженным стремлением к творчеству, ростом самосознания, превращением влечений в интересы (Л.С. Выготский).

Л.И. Божович, изучая возрастные особенности развития личности, вместе со своими сотрудниками пришла к выводу, что формирование личности ребенка определяется соотношением того места, которое он занимает в системе доступных ему человеческих отношений (следовательно, и соответствующих требований к нему), и тех психологических особенностей, которые у него уже сформировались в результате его предшествующего опыта. Именно из этого соотношения возникает та внутренняя позиция ребенка, т.е. та система потребностей и стремлений (субъективно представленных в соответствующих переживаниях), которая, преломляя и опосредуя воздействия среды, становится непосредственной движущей силой развития у него новых психических качеств. Божович считала, что эти положения имеют си-

лу не только для понимания условий формирования индивидуальных особенностей личности ребенка, но и для понимания движущих сил возрастного развития детей и причин, обуславливающих типичные особенности их возрастного психологического облика.

Таким образом, *развитие человека обусловлено (детерминировано):*

— внутренними противоречиями и психофизиологическими особенностями;

— социальной ситуацией развития;

— типом ведущей деятельности;

— мерой его собственной активности в процессе становления и совершенствования личности;

— половозрастными и индивидуальными особенностями.

Процесс возрастного развития человека связан с **сензитивными периодами** — *периодами онтогенетического развития, в которых развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному роду влияниям окружающей среды; периодами оптимального сочетания условий для развития определенных психических свойств и процессов.* Наступление сензитивного периода определяется функциональным созреванием мозговых структур, внутренних связей, необходимых для реализации механизмов тех или иных функций. Например: 1,5—3 года — речь; 3—6 лет — восприятие, мышление, воображение и др.; 5—6 лет — координация движений (балет, фигурное катание и т.п.), чтение и т.д. Обучение оказывает наибольшее влияние на те психические функции, которые только начинают развиваться, но преждевременное или запаздывающее по отношению к сензитивному периоду обучение может оказаться недостаточно эффективным, что в целом неблагоприятно сказывается на развитии психики. Ряд ученых считают, что неиспользованные возможности, заложенные в организме, довольно быстро угасают. Так, например, известны случаи, когда дети, попавшие к животным и оставшиеся живыми, будучи возвращенными в человеческое общество, практически не восстановились как представители человеческого рода, так как оказывались безвозвратно упущенными те возможности, которые были в соответствующих сензитивных периодах их развития.

Всякая возрастная периодизация достаточно условна (растущий организм развивается индивидуально, проходит свой неповторимый путь), но она необходима для комплексного анализа меняющихся в процессе онтогенеза свойств организма, для разработки научно обоснованной системы охраны психического и физического здоровья, для создания адекватных каждой возрастной ступени приемов и методов

обучения и воспитания, оптимального развития физических и психических возможностей.

ЗАДАНИЯ

1. Составьте обобщенную таблицу приведенных в параграфе вариантов возрастной периодизации. Сделайте общий вывод.
2. Охарактеризуйте основные возрастные кризисы.

§ 2. Категория детства и его проблемы в современном мире

Главными проблемами, от решения которых зависит освещение всех других вопросов педагогической антропологии, являются проблемы детской природы.

Однако на протяжении многих столетий ребенок воспринимался как маленький взрослый, который в соответствии с этим и должен понимать все почти как взрослый. Показателен в этом плане диалог отца с сыном в одном из древнеегипетских источников. Отец недоволен школьными успехами сына и выговаривает ему в том духе, что, например, осел — животное, ему объясняют, что от него хотят, на человеческом языке, и он в конце концов понимает, что ему требуется делать, а сын — человек, и как это он не может понять объяснение учителя, который разговаривает с ним на его же, человеческом языке. У народов, живущих на стадии родоплеменных сообществ, детство очень короткое — в 8—11 лет (у разных народов) после обряда *инициации* ребенок становится полноправным членом племени. Во многих культурах на протяжении многих веков существовала *инфантицида* — *разрешенное уничтожение детей*. В мифах древности нет детских персонажей. Ребенок не является предметом духовной культуры. Исключение составляют некоторые мифологические герои, однако их детство оценивается по законам взрослого поведения. Наглядной иллюстрацией невосприимчивости детской специфики являются полотна средневековых авторов, на которых ребенок изображался с пропорциями взрослого, но небольшого роста. Определить, что это ребенок, можно лишь по игрушке, яблоку в руках или другим деталям принадлежности к детству.

Даже Ж.Ж. Руссо, с именем которого связывают идею детоцентризма, рассматривал детство (в индивидуальном и общественно-историческом смысле) лишь как иллюстрацию того, какова действительная, естественная, не искаженная культурными наслоениями, природа человека.

«Открытие» детства происходило постепенно. Рассуждая о периоде детства, средневековая мысль выделяла *черты*, присущие всем детям вообще: *восприимчивость*, *греховность* и *неразумность*, и особенные, присущие разным этапам детства и разным индивидам. Положительной чертой детского возраста считалась его по сравнению со всеми другими возрастами восприимчивость к воспитанию. Филипп Наваррский в сочинении «Четыре возраста человека» утверждал, что детский возраст является фундаментом жизни, а на хорошем фундаменте можно построить большое и хорошее здание.

Значительный вклад в изменение отношения к детству был сделан *Эразмом Роттердамским* (1467—1536). В процессе воспитания ребенка, считал он, надо учитывать возраст и не допускать ничего такого, что превосходит силы ребенка, даже игры. Воспитателю необходимо как можно раньше распознать склонности и способности ребенка и опираться на них, потому что человек легче схватывает то, к чему предрасположена его природа. Он утверждал, что внутренний мир ребенка — это божественный мир и к нему нельзя относиться с той жестокостью, которая царилла по отношению к нему всюду.

Научное понимание своеобразия детской природы начало формироваться только во второй половине XIX в. на основе утверждения самоценности ребенка, его включения в гражданско-правовое и моральное сообщества, предоставлявшие детям юридические и нравственные права. Но лишь в XX в. возникает устойчивый интерес общества к детству как социальному феномену и формируется целая «детская» индустрия, охватывающая и материальную и духовную сферы. Именно в это время усилиями Ф. Фребеля, Н.Ф. Песталоцци, М. Монтессори и других реформаторов педагогики получили развитие социально-психологические и культурологические идеи об особом статусе детства, в том числе о праве ребенка на игру и игровое сознание, имеющие особую роль в развитии человека и общества в целом.

В связи с этим перед философско-педагогической антропологией встали специфические вопросы: если особенности природы ребенка обусловлены его возрастом, то какова взаимосвязь между детством и общей природой человека; выражает ли детская природа изначальную сущность человека или человеческие свойства приобретаются в процессе индивидуальной социализации и воспитания; допустимо ли оценивать свойственные детям искренность, открытость, доверчивость и другие черты как нравственно идеальные качества человека; состоит ли задача воспитания в сохранении и укреплении этих черт или состояние «моральной невинности» характеризует нравственный инфантилизм личности?

Понятие детства на современном этапе связывается не с биологическим состоянием зрелости ребенка, а с определенным социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности — так определяют детство историки. Психологи трактуют детство как сложный, многомерный феномен, который, имея биологическую основу, опосредован многими социокультурными факторами. «Ребенок присваивает общество, — писал Д.Б. Эльконин. — Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции». В.А. Сухомлинский считал, что детство — важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. Известный психолог и педагог Ф. Дольто писала, что ребенок не будущий человек, а просто человек, обладающий свободой быть и стать, правом быть понятым и принятым другими, способностью принимать и понимать других, совершать ответственные выборы, строить отношения со взрослыми не как с хозяевами и менторами, а как с равноправными, хотя и не одинаковыми партнерами по жизни.

Педагоги-гуманисты подчеркивали, что понимание сверхценности взрослой жизни приводит к выводу о том, что мир детства полностью посвящается задачам адаптации ребенка к миру взрослых. Адаптация, основанная на полном повиновении, ведет в конечном счете к отрицанию личности ребенка. Признание самоценности детства стало ключевой идеей воспитательных концепций гуманистической направленности: детские дома Я. Корчака, Саммерхилл А. Нейла, новая французская школа С. Френе, свободная школьная община в Виккерсдорфе Г. Винкена и др.

По мнению выдающихся педагогов, именно признание самоценности детства приводит к мысли о ценности сегодняшнего дня ребенка. Педагоги-гуманисты утверждали, что в основе воспитательной деятельности педагога должна лежать идея абсолютной ценности детства и потребностей ребенка.

В современном российском законодательстве права ребенка трактуются как права человека, имеющего возрастные ограничения в дееспособности. Они представляют собой совокупность законодательных норм, направленных на защиту интересов ребенка во всех сферах жизнедеятельности. Отмечается, что ребенок является самостоятельным субъектом права, что дети как граждане государства должны пользоваться всеми правами и свободами человека и иметь соответствующие гарантии их осуществления, что они не могут действовать на-

равне со взрослыми и нуждаются в специальной охране и защите. Государство при правовом регулировании общественных отношений законодательно устанавливает особые права для детей и нормы их обеспечения для всех детей в целом, и в частности для детей, лишенных по разным причинам родительского внимания и заботы.

Права ребенка представлены в Конвенции ООН — международном договоре, обязательном для подписавших его сторон. Конвенция ООН о правах ребенка ратифицирована Верховным Советом СССР 13 июля 1990 г. Появление Конвенции сыграло определенную роль в процессе гуманизации образования. Конвенция призывает взрослых к ответственности за судьбы детей, подчеркивает, что детство — это время самого интенсивного развития человека, становления его личности, но именно в детстве человек наименее защищен и нуждается в помощи и поддержке старших. Конвенция привлекает внимание общественности к правовой защите детей от всех форм физического, психического и сексуального насилия. Ребенок имеет право быть защищенным от оскорблений, грубого обращения, он имеет право на заботу взрослых. В Конвенции подробно излагаются права детей, неполноценных в физическом и умственном отношении, детей-сирот и беженцев, детей, привлекаемых к уголовной ответственности за правонарушения. Важное место занимают статьи о защите детей от экономической эксплуатации, запрещающие привлечение детей к труду, который опасен для их здоровья. Особое место в Конвенции уделено проблеме школьной дисциплины. Подчеркивается необходимость дисциплины для безопасности детей, привлекается внимание к методам ее достижения. В нескольких статьях речь идет о равных стартовых возможностях детей в процессе получения образования, которое должно быть направлено на воспитание уважения к национальным ценностям собственной страны, а также к другим цивилизациям.

В современной педагогической науке впервые систематизированы права ребенка:

1-я группа прав — «социальная подсистема» — представляет права ребенка на более высокий социальный статус. Сюда отнесены права детей на равенство со взрослыми в обсуждении общих проблем, на участие в рассуждениях и приговорах себе, на жалобу, на протест, на свободный обмен мнениями и высказываниями по любому вопросу, на защиту от произвола взрослых (самодурства и деспотизма). Право на защиту своего здоровья, на тайну и на отклонения тяжелой работы роста, на самоуправление, на самостоятельное управление собственной жизнью, на собственность как на уважение к личным вещам и

деньгам, на уважение сегодняшнего дня и текущего часа (ребенок живет сегодня, и он ценен как индивидуальность именно сегодня).

2-я группа прав — это физическая, или «средовая». Включает в себя требования контроля над окружающей ребенка средой.

3-я группа прав — «личностные права», связанные с внутренней жизнью ребенка, носящие субъективный характер. Главное из них — право быть самим собой. Признание этого права не означает педагогической пассивности — речь идет о ненасилии над природой ребенка, об отказе подводить его под стандарт или приводить в соответствие с целями, которые поставили перед собой взрослые. Признавая право ребенка быть тем, кто он есть, воспитатель создает условия для развития ребенка, проявляя доброжелательность и понимание.

Общества различаются по тому, какая возрастная группа обладает наивысшим статусом. В традиционных культурах статус индивида неуклонно повышается с числом прожитых лет и старики обладают абсолютным авторитетом. В индустриальном обществе наибольшее влияние имеют трудоспособные взрослые, оттесняя пенсионеров на периферию. В современном обществе, в котором наибольшей ценностью является юность, принадлежность к молодому поколению становится ценностью на рынке труда. Специфику современного индустриального и постиндустриального общества составляет всевозрастающая скорость изменений, а разрыв между культурой различных поколений все больше увеличивается. В 70-х гг. XX столетия по мере роста скорости изменений во внешней среде внутренние различия между молодежью и стариками неизбежно становятся все более заметными. Темп изменений становится настолько ошеломляющим, что несколько лет разницы дают большие различия в жизненном опыте человека. Молодое поколение, как носитель самых современных знаний и лучше подготовленное к будущему, приобретает более высокий статус, чем их родители. Взрослые начинают подражать детям, осваивать их стиль одежды, их жаргон, слушать их музыку. Стало модным снимать большие игровые фильмы для взрослых по мультфильмам и компьютерным играм.

Детское видение мира в настоящее время становится универсальным, интерес к детству — все более пристальным, а образ ребенка занимает все более значимое место в мире взрослых.

К существенным издержкам процесса социализации современной молодежи можно отнести выраженный инфантилизм значительной ее части, который вызван особенностями игрового сознания, убежденно-

го в своей защищенности от обязанностей и тягот повседневности. Игра с действительностью, или игра в иллюзорный мир, что выражается в модных молодежных сообществах, живущих по законам виртуальной реальности, в длительной материальной и бытовой зависимости от родителей и т.д., основывается на затаенном желании отказаться от тех социальных прав, реализация которых связана с практико-ориентированными усилиями, и вместе с этим от прав и обязанностей, предполагаемых «взрослой» жизнью. Право на детство гипертрофируется до права на вечное детство, что, по сути своей, есть отказ от права на взрослость.

Каждое новое поколение людей присваивает достигнутый человеческим уровнем, принимая его как данность. Например, сегодня ребенок с раннего возраста свободно обращается с телевизором, компьютером. Он осваивает все это как уже решенные задачи, исходную позицию. Дети схватывают самый высокий достигнутый уровень. Между тем для взрослых задачи эти еще находятся в процессе разработки, заключают процесс решения. Более того, имея дело с новыми электронными, компьютерными игрушками, играми и прочим, ребенок в своих отношениях к ним ставит вопросы, которые требуют осмысления их взрослыми.

Современное детство стало, с одной стороны, значительно более активным в своей рефлексии на окружающий мир в целом, с другой — более инфантильным в плане социальной направленности. Произошли серьезные смещения в мотивационно-потребностной сфере детей, что выражается в появлении новых, зачастую весьма «спорных», ценностей, тревожном сдвиге мотивов и т. д. В значительной степени это связано с потерей и отсутствием устойчивых общественно выработанных ориентиров, четкости позиций в отношениях к действительности самого взрослого общества. Кроме того, сведены к минимуму структуры, обеспечивающие формирование детского социума, в частности различные детские самодеятельные объединения. Существующие же различные секции, кружки и другие внеклассные формы ориентированы на конкретную предметную деятельность, а не на взаимодействие детей, не на проявление ребенком себя среди других, в своем социуме. Между тем дети испытывают потребность в развитии многоплановых связей между собой, разных в разных возрастах, в организации особых социальных структур, которые несут определенную нагрузку как в самом детском социуме, так и во взрослом мире. Эту потребность в связях со сверстниками подрастающие дети реализуют в субкультурах определенных групп, в стихийных объединениях, в малых, часто с негативной направленностью, группах, проявляя по-своему в массовых шоу и на дискотеках.

Сложилась сложная и неадекватная потребностям детей и задачам воспитания ситуация в построении отношений детей со взрослым миром. С одной стороны, взрослый мир как бы приблизился: дети стали не только более раскованными по отношению к взрослым, более уверенными, а нередко и снисходительно-презрительными, что связано с большей доступностью информации, с тем, что почти все ранее запретное стало доступным и дозволенным, появилась определенная независимость детей.

С другой стороны, одновременно взрослый мир отдалился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают перед ними в четкой позиции своего отношения, своих требований. При этом дети старших возрастов — подростки и старшеклассники — сохраняют реально в глазах близких взрослых и взрослого мира в целом положение ребенка. Дети не включаются в сферу деятельности общества и в обсуждение на доступном уровне тех экономических, экологических, социально-политических и других проблем, которыми живут взрослые. В школе до сих пор не создаются в должной мере возможности включения детей в ситуации, требующие проявления ими личностной социальной активности, самоопределения и ответственности. Напротив, в силу снижения требований к освоению обязательных предметов, отсутствия должного контроля и т.д., с одной стороны, и изменения ценностных установок и целей современной молодежи, с другой, формируются условия, способствующие выработке иждивенчества, потребительской позиции, стимулирующие формирование социальной пассивности и эгоцентризма. Не случайно, например, обязательные занятия, учебные и другие, при отсутствии соответствующей сформированной потребности, внутренней готовности к приобретению глубоких истинных знаний воспринимаются школьниками лишь как навязанные, вызывая нередко ощущение непонятности, оппозицию. Очевидно резкое противоречие между ускоренным общим социальным развитием детей, связанным с условным приобщением к миру взрослых, и закрытыми для них возможностями реального социального функционирования и реальных личностно значимых путей социализации и индивидуализации.

В современных условиях появилось и качественно новое обстоятельство, значительно усложняющее процесс становления личности растущего человека, — лавинообразная, неуправляемая, неконтролируемая информация с кино-, телеэкранов и экрана монитора компьютера, страниц журналов и газет разного уровня достоинства и сомнительности. Весь специально подаваемый ребенку материал, от учебных

предметов до нравственных установок, как бы широк он ни был и как бы ни старались родители и преподаватели, находится в одном русле со значительно большим потоком этой свободной информации.

Современное детство значительно растянулось во времени, удлинилось в развитых странах за последние сто — сто тридцать лет на одну треть — с 12- до 18-летнего возраста. Одновременно происходит все более динамичное развитие внутри каждой ступени-стадии детства.

Рассуждая о детях и детстве, конечно же, нельзя обойти проблему игры и ее значение для развития, воспитания и обучения детей. О первостепенности значения игры для естественного развития ребенка свидетельствует тот факт, что ООН провозгласила игру универсальным и неотъемлемым правом ребенка. Игра — это единственная центральная деятельность ребенка, имеющая место во все времена и у всех народов. В.Г. Белинский писал в одной из своих статей о том, что пусть дитя шалит и проказит, лишь бы его шалости и проказы не были вредны и не носили на себе отпечатка физического и нравственного цинизма; пусть оно будет безрассудно, опрометчиво, лишь бы оно не было глупо и тупо, мертвенность же и безжизненность хуже всего.

Игра, как известно, предполагает наличие других участников, с которыми обсуждаются правила и сценарий игры, распределяются роли и т.п. Даже в тех случаях, когда ребенок играет один, он как бы «раздваивается» и договаривается обо всем с самим собой. Игра — всегда диалог. В процессе игры часто возникают непредсказуемые ситуации, открывающие простор для принятия нестандартных решений, пробуждающие фантазию и воображение, стимулирующие самостоятельность и самодеятельность каждого участника.

Когда игра предлагается другими, дети, как правило, игровую часть легко и сразу берут на себя, однако с целеполаганием, контролем и оценкой, как наиболее рефлексивными компонентами, дело обстоит гораздо сложнее. Ж. Пиаже объяснял это существованием жесткого возрастного разделения функций ребенка и взрослого. Так, в европейской и в нашей системе обучения и воспитания функции целеполагания, контроля и оценки в процессе взаимодействия с детьми закреплены за взрослым. В самостоятельной детской игре чаще всего и замысел игры, и его воплощение, и корректировка — дело только самого ребенка.

Но и детские игры, и игрушки претерпели значительные изменения, особенно в последние десятилетия. Информатизация и компьютеризация, охватившие общество конца XX в., кардинально меняют веками сложившуюся ситуацию игрового воздействия на формирование личности ребенка. Место партнера по играм прочно занимает компьютер. Как

бы ни была сложна игровая программа, в игре с компьютером ребенок реагирует на заданные правила, в то время как сам компьютер не учитывает индивидуальности ребенка. Отмечается и еще одна опасная тенденция. Современные сложные, пришедшие на смену механическим, **игры** и игрушки не дают возможности ребенку узнать принцип их работы, заглянуть внутрь и испытать при этом удивление и чувство открытия. А еще древние заметили, что удивление — источник мудрости, оно **всегда** побуждало к самостоятельному творческому поиску.

Пора детства — это естественная гармония разума и чувств, не потерявших свою остроту и яркость, что так необходимо для приобретения культурного опыта и становления внутреннего мира ребенка. В детстве разум и чувства равноправны и самодостаточны, хотя в известной мере автономны. Не случайно задача педагога — создать условия для их целостного развития. Можно предположить, что недооценка этого и других социальных факторов, воздействующих на ребенка в современных условиях, в состоянии свести на нет усилия педагогов, родителей, психологов по формированию неповторимой личности.

Для понимания детства необходимо не только изучать его современные проблемы и трудности, но и осуществлять исторический анализ состояния детей и детства в разные исторические эпохи в различных общественных устройствах. В этом исследователям помогают, давая неисчерпаемый материал, автобиографические рассказы о детстве.

Образовательная теория и практика исторически конкретного времени оказываются в автобиографическом подходе представленными через индивидуальную жизнь и опыт ребенка, воспроизводят его личное к ним отношение, хотя и осмысленное уже в зрелом возрасте. Воспоминания о детстве людей различных поколений показывают историю мира детства, историю эмоционального и ментального мира детей, историю педагогической практики не со стороны профессионала, а со стороны «бывшего ребенка». Экзистенциальные состояния личности приобретают историко-биографический характер.

Описание и анализ индивидуальной жизни и выбираемой человеком стратегии поведения оказались применимы не только в литературе как художественный прием, но и в социологии, истории, антропологии, педагогике, этнографии и других областях человекознания с целью понимания способа существования людей в данном обществе, складывания их судеб, путей их социализации, соотношения детства и судьбы. При этом это может быть рассказ о конкретной жизни реальной личности, абсолютно ничем не выдающейся, в отличие от биографии известного человека.

Еще в 1930-е гг. известным российским педологом Н.А. Рыбниковым и немецким педагогом К. Улигом разрабатывался биографический метод и использовались автобиографические материалы для изучения детства, однако в России это начинание не получило развития. В Германии ренессансу автобиографического метода в педагогике в 1960-х гг. положили начало Э. Хоффман и особенно Ю. Хеннингсен, который писал, что педагогика исследует автобиографии, так как они отсылают исследователя к индивидуальным историям обучения. Под обучением подразумевается не только и не в первую очередь учеба в школе. История обучения — вся жизнь человека.

Внимание современных исследователей, работающих в русле педагогической антропологии, автобиографические тексты о детстве привлекают в следующих аспектах:

- изучение исторической и социокультурной динамики взглядов на детство;
- изучение особенностей социализации и роли детства в структуре жизненного пути;
- решение проблем экологии воспитательного процесса и педагогической психологии;
- реконструкция обычаев воспитания у разных народов и др.

Исследования автобиографий, дающие читателю живой материал повседневности той или иной эпохи, много дают для воссоздания сложных и вполне конкретных путей социализации индивида в зависимости от социально-исторических условий.

«Все начинается с детства», — считает известный детский писатель С.В. Михалков. В своей книге с таким названием он пишет: «Именно в детстве происходит посев добра. Но лишь через годы будет ясно, оказались ли семена добра всхожими, или сорняки зла погубили их. Задача каждого из нас — помочь взойти семенам добра»¹.

ВОПРОСЫ

1. Какое место занимает проблема детства в разработке антропологического подхода в педагогике?
2. Какие наиболее острые проблемы характерны для современного детства?
3. Почему автобиографические рассказы о детстве выступают важными источниками для педагогической антропологии?

¹ Михалков С.В. Все начинается с детства. М., 1980. С. 12.

§ 3. Психология и педагогика ребенка от рождения до школы

Период от рождения человека до школы (6—7 лет) очень насыщен в плане характеристики, и нет возможности представить его, как, кстати, и другие этапы возрастного развития, в полноценном и всестороннем описании, да еще с позиций как психологии, так и педагогики. Однако дать общую характеристику психолого-педагогических проблем возраста в данном пособии считаем необходимым.

Ребенок приходит в этот мир слабым и совершенно беспомощным. Отделившись от матери физически в момент рождения, ребенок связан с ней биологически, психологически, социально. Ни одной своей потребности он не в состоянии удовлетворить сам. Он от общения с мамой, отцом, другими окружающими его людьми получает самое главное, что сделает его человеком. Такая *полная зависимость от взрослого окружения составляет специфику социальной ситуации развития младенца*. Показателем того, что заканчивается переходный этап **новорожденности** и начинается собственно младенчество, является становление у ребенка потребности в общении — появление «комплекса оживления» при виде матери (примерно в 1 месяц). Возникают ли в этот период какие-то педагогические задачи? Конечно, да. Это прежде всего активное общение матери с ребенком — и тактильное, и самое главное — речевое. Уже в этот период начинают закладываться реакции ребенка, формируемые реакцией взрослых, прежде всего матери, на плач ребенка. Л.С. Выготский писал о «чувственных эмоциональных состояниях или эмоционально подчеркнутых состояниях ощущений» новорожденного. У ребенка в этот период возникают слуховые и зрительные сосредоточения. Отсюда чем богаче и разнообразнее будет мир звуков и красок вокруг ребенка, их шадящий или агрессивный уровень, тем своеобразнее будет идти процесс психического развития.

В период собственно младенчества идет очень бурное развитие восприятия, движений и действий, памяти, эмоций. И способствует или препятствует этому соответствующая воспитательная тактика взрослого окружения. Так, познавательному развитию ребенка способствует разнообразие получаемых впечатлений. Познавательное развитие младенцев, живущих в однообразной среде, оказывается несколько замедленным по сравнению с развитием младенцев, растущих в разнообразной обстановке, наполненной новыми впечатлениями. Уровень развития восприятия и действий в этот период позволяет судить о первоначальных формах наглядно-действенного мышления, развивающихся у ре-

бенка. Для познавательного развития младенца очень важным является развитие движений рук и их мелкой моторики.

Годовалый ребенок ходит или уже активно пытается ходить, выполняет различные действия с предметами; его действия и восприятие можно организовать с помощью речи. Он начинает говорить, хотя его речь пока ситуативна, многозначна и понятна только тем, кто постоянно находится с ребенком. *Центральное новообразование этого периода — потребность в общении со взрослыми.* Переходный период между младенчеством и ранним детством называют *кризисом 1 года*. В этот период необходимо установление новых отношений с ребенком, предоставление ему некоторой самостоятельности в допустимых пределах, терпение и выдержка окружающих взрослых — все это смягчает кризис, помогает ребенку избавиться от острых эмоциональных реакций.

В конце младенчества ребенок становится биологически независимым от матери. Психологическое отделение от матери наступает в раннем детстве (от 1 года до 3 лет): у него появляются новые физические возможности, интенсивно развиваются психологические функции, к концу периода появляются зачатки самосознания. *Мышление* в этот возрастной период *наглядно-действенное*. Это аналог «сенсомоторного интеллекта» по Ж. Пиаже. *Ведущая деятельность — предметно-манипулятивная.* В этот период желания ребенка неустойчивы и быстропреходящи, их ограничивают только наказания и поощрения взрослых. В этом возрасте *отсутствует соподчинение мотивов*. В общении с близкими взрослыми преобладают мотивы сотрудничества, но сохраняется и чисто эмоциональное общение, необходимое на всех возрастных этапах. В раннем возрасте характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка. К трем годам наблюдаются *аффективные реакции* на трудности, с которыми сталкивается ребенок.

Развитие эмоционально-потребностной сферы ребенка тесно связано с зарождающимся *самосознанием*. Первейшая форма самосознания — *узнавание себя*. Сознание «Я», «Я хороший», «Я сам» и появление личных действий продвигают ребенка на новый уровень развития — кризис 3 лет.

Этот кризис — граница между ранним и дошкольным детством. По Д. Б. Эльконину, это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего «я». Ребенок пытается установить со взрослыми новые, более глубокие отношения. Если новые отношения не складываются, его инициатива не поощряется, постоянно ограничивается самостоятельность, у ребенка возникают собственно кризисные явления, проявляющиеся в отношениях со взрослыми,

но не со сверстниками: *негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, деспотизм (или ревность), обесценивание* (Э. Келлер, Л.С. Выготский). Обесценивание — в глазах ребенка обесценивается все, что было дорого, привычно, интересно раньше.

В целом в раннем детстве происходит активное познание мира окружающих предметов и осваиваются с помощью взрослых способы действий с ними. *Ведущая деятельность — предметно-манипулятивная*, в рамках которой возникают первые примитивные игры. К трем годам *появляются личные действия и сознание «я сам» — центральное новообразование этого периода*. Возникает чисто эмоциональная завышенная самооценка.

В три года поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которой он находится, но и отношениями с другими людьми. Появляются поступки, связанные не с непосредственными сиюминутными желаниями, а с проявлением «я» ребенка.

Дошкольное детство (от 3 до 7 лет). Условия жизни ребенка расширяются до пределов улицы, города. Происходит открытие мира человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Возникает сложное противоречие — между подражанием взрослым и стремлением к самостоятельности. Разрешается это противоречие появлением *ролевой игры*. Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и *произвольного поведения* ребенка, *творческого воображения, произвольной памяти*, преодолевается так называемый *познавательный эгоцентризм*.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми формами устной речи. Появляются развернутые сообщения — монологи, рассказы. В общении со сверстниками развивается диалогическая речь. Эгоцентрическая речь помогает ребенку планировать и регулировать свои действия. Формируется полноценное общение с другими детьми. Продолжает развиваться общение со взрослыми, названное М.И. Лисиной *внеситуативно-познавательным*, увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции. *Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим*. Ребенок способен к наблюдению, рассматриванию, поиску.

Основная линия развития мышления — переход *от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода к словесному мышлению*.

Дошкольный возраст — это «период первоначального фактического склада личности», считал А.Н. Леонтьев. Происходит становление основных личностных механизмов и образований, развиваются эмоциональная и мотивационная сфера, самосознание. Самым важным

личностным механизмом, формирующимся в этот период, является появление *соподчинения мотивов*, складывается *индивидуальная мотивационная система ребенка*.

Дошкольник начинает усваивать *этические нормы*, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Старшие дошкольники начинают судить о поступках не только по их результатам, но и по их мотивам. Во второй половине дошкольного периода ребенок приобретает способность оценивать и свое поведение. Возникает первичное чувство долга, проявляющееся в самых простых ситуациях. *Центральным новообразованием дошкольного возраста наряду с соподчинением мотивов считается формирующееся самосознание*. Дошкольник к концу этого периода приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем собственные действия, моральные качества и умения. Самооценка в этот период практически всегда совпадает с внешней оценкой.

Для этого периода характерна *половая идентификация*: ребенок осознает себя мальчиком или девочкой, приобретает представления о соответствующих стилях поведения. К концу этого периода появляются специфические игры только для мальчиков и только для девочек.

Дошкольник начинает *осознавать себя во времени*. В 6—7 лет у ребенка уже есть воспоминания о прошлом, он осознает себя в настоящем, представляет в будущем.

Рассмотрим некоторые *педагогические аспекты*, связанные с этим возрастом, хотя даже при самой краткой характеристике психического развития ребенка отмечалось, что эти процессы связаны с тем, какое окружение вокруг ребенка, как с ним общаются, как поощряют, как наказывают.

Сложное и значимое новообразование этого возраста — формирующаяся способность к самооценке. Доказано, что заниженная самооценка — предтеча слабого характера, но в то же время таким детям свойственно ускорение процесса самосознания. Неблагополучные отношения с окружающими, упреки, неудачи создают эмоциональный дискомфорт, а потом и толкают к вопросу «Почему?», на который ребенок пытается ответить по мере сил и возможностей. Чаще всего ответа не находит и еще острее переживает состояние неудовлетворенности. Отсюда возможны неврозы, депрессии, мании и патологические влечения. По мнению некоторых детских психоневрологов и социальных психологов (Боулсби, Личко, Шибутани), заниженная самооценка при повышенной работе самосознания создает предпосылки для подростковых акцентуаций и психических аномалий.

Завышенная самооценка формирует (при определенных условиях) эгоцентризм, высокомерное отношение к сверстникам, неадекватное стремление к лидерству, завышенный уровень притязаний, не соответствующий иногда реальным возможностям. Завышенная самооценка, в отличие от заниженной, может тормозить процесс самосознания. Сближает их вероятность конфликтных отношений в детском коллективе, с педагогами, со взрослыми. Неадекватная самооценка дошкольников — опасная предпосылка социально-педагогической запущенности школьника.

Как избежать этого неблагополучия? Условий много, но наиболее важные из них — отказ взрослых от широко распространенных попыток делать обобщающие заключения о личности ребенка по его отдельным поступкам (типа шалун, драчун, обманщик, скупой), от невыгодных для ребенка сравнений с другими детьми; создание ситуации успеха в наиболее важных сторонах жизни и деятельности ребенка. Нельзя забывать важное педагогическое правило: *«Скажи ребенку, что он поступил плохо, но не говори, что он плохой»*.

Формирование первоначальных нравственных представлений

Элементарным представлениям дошкольников о добре, зле, красивом, некрасивом, о хорошем, плохом присущи следующие особенности:

— отражают нравственные оценки взрослых, но лишь в соприкосновении с конкретными поступками окружающих, прежде всего сверстников;

— связаны с оценками отдельных поступков окружающих, не носят обобщающий, абстрагированный от конкретной реальности характер;

— проходят путь от элементарной оценки поступков окружающих до нравственной оценки собственного поступка.

Нравственные представления дошкольников в основном *ритуальны*. Дети не знают, почему тот или иной поступок хорош или плох, но знают, как именно они должны поступить («пожалеть», «поделиться», «заступиться», «подарить», «послушать» и т.п.). Это означает, что в формировании нравственных представлений у дошкольников особая роль принадлежит выработке навыков дисциплинированного, гуманного, культурного поведения. Дошкольнику можно сколько угодно говорить о нормах и правилах, но если слова не будут связаны с определенной последовательностью операций по их выполнению, они окажутся бесполезными.

Например, сначала ребенку показывают, как поступает добрый ребенок в конкретной ситуации, затем моделируют подобную ситуацию

(в игровой форме или в реальных жизненных обстоятельствах), ребенок выполняет действие доброго (делится лакомством, игрушкой, гладит ушибленное место, подносит лекарство и т.п.). Повторение действий по ритуалу формирует привычку доброты. Ребенок привыкает к ней как к удобной, комфортной форме отношений с людьми. Она становится потребностью, перерастает в черту характера.

Таким образом, процесс формирования первоначальных нравственных представлений у дошкольников имеет следующую логику:

- выдвижение образца,
- действие по образцу,
- состояние эмоционального комфорта,
- повторение образца,
- выработка ритуального стереотипа,
- ощущение социальной значимости ритуальных действий,
- возникновение потребности опираться на них в сходных ситуациях.

Отсюда педагогическое правило: *нравственные представления формируются в сознании дошкольника на основе определенной последовательности поступков, умело направленных взрослыми*. Бесконечные наставления, назидания оказываются абсолютно безрезультатными.

Ведущая педагогическая идея в работе с дошкольниками — физически, психологически, педагогически подготовить к школьному обучению. Такая подготовка включает: физическое развитие, помогающее справляться с предстоящими учебными нагрузками; необходимое формирование индивидуально-психологических качеств; овладение первоначальными навыками социального поведения, учебной деятельности.

Организация игровой деятельности

Именно игра вызывает качественные изменения в психике ребенка. В игре закладываются основы учебной деятельности, которая потом становится ведущей в младшем школьном детстве.

В игре формируется эмоциональная устойчивость, адекватная самооценка своих возможностей, что создает благоприятные условия для умения соотносить желания с реальными возможностями.

Велика диагностическая роль игры. Она позволяет выявить уровень развития многих личностных качеств ребенка, а самое главное — определить его статус в детском коллективе. Если ребенок отказывается от общих игр или играет второстепенные, непрестижные в детской среде роли — это важный показатель какого-то социально-психологического неблагополучия.

Особая роль принадлежит сюжетно-ролевой игре, так как в ней идет процесс приобщения к социальной жизни детского и взрослого сообщества. Здесь он получает представления о правах и обязанностях, учится согласовывать свои интересы, сдерживать желания.

При организации детских сюжетно-ролевых игр следует выполнять следующие рекомендации.

1. *Невключенная позиция взрослого* дает ему возможность скрыто изучать детские отношения, проявления нравственных качеств, психологические особенности каждого ребенка. Умелый, тонкий анализ позволяет вовремя заметить и преодолеть опасные тенденции, проявляющиеся в «игрании» ролей, когда эмоции захлестывают, волевой контроль за поведением теряется и развитие сюжета приобретает нежелательный оборот: игра начинает угрожать здоровью и даже жизни детей. Открыто не вмешиваться в распределение ролей тех игр, которые возникли стихийно в группе детей (на отдыхе, в свободное время, во дворе, на улице, в саду, в лесу и т.п.). Самая благоприятная позиция — внимательного наблюдателя (исследователя).

Навязчивое вмешательство, мелочная опека, диктат взрослого гасят в детях интерес к игре, побуждают их играть подальше от постороннего взгляда. Если естественное тяготение к романтике, необычности постоянно накладывается на стремление детей избежать назойливого контроля взрослых, может возникнуть психологическая доминанта: все делать тайно, скрытно от чужих глаз, особенно это касается действий, осуждаемых взрослыми. Поэтому навязчивый контроль более опасен, чем полная бесконтрольность, хотя обе эти крайности сходятся по своим нежелательным последствиям.

2. *Подбирать сюжетно-ролевые игры с таким расчетом, чтобы у разных детей были равные возможности проявить себя.* Это достигается не только выбором ролей, но и постоянным подбадриванием детей, не уверенных в себе, не освоивших правила, горячо переживающих неудачи. Одновременно не следует упускать из виду тех «лидеров», которые стремятся диктовать свои условия окружающим, выделиться, заставить обращать на себя особое внимание. Самый важный критерий при оценке поведения таких детей: соответствуют ли их средства достижения цели нравственным нормам детского коллектива, не преступают ли они нормы товарищества, уважают ли интересы других. Зерна эгоцентризма, черствости, посеянные в этом периоде детства, приносят в дальнейшем горькие плоды.

3. *Избегать идентификации и фетишизации игры.* Суть первой состоит в том, что воспитатели и родители не воспринимают игру как

школу социальных отношений, как формирующуюся модель общественной формы поведения, в которой дети приобретают способность к сотрудничеству.

Идентификация игры — отождествление игры с забавой, когда ребенок воспринимается взрослым как недостаточно развитый. Такой взгляд на игру — наиболее распространенное и наиболее «тяжкое» заблуждение взрослых. Расплата бывает суровой: ранний нигилизм, замкнутость, неумение серьезно смотреть на жизнь, боязнь юмора, повышенная ранимость — далеко не полный перечень последствий, отягощающих будущее ребенка.

Фетишизация игры — восприятие взрослыми игры как единственной и главной формы жизни ребенка. Его лишают возможности серьезно смотреть на мир. В жизни ребенка нельзя обойтись без игры, но нельзя игру превращать в жизнь. Есть грань, которую преступить опасно.

Это небезопасно еще и потому, что некоторые дети в реальной жизни сознательно продолжают играть роль ребенка, чтобы добиться желаемого, диктовать взрослым свои условия. Их слабость становится силой, позволяющей управлять взрослыми, которые не могут не играть роль взрослых, т.е. ответственных за него. Так формируется детский максимализм, нежелание считаться с интересами других, стремление любую жизненную проблему отбросить или решить «играючи».

Помощь в организации полноценного общения

Общение — феномен не только социально-психологический, но и в значительной мере нравственный. Присущая еще младенцу потребность во внешних впечатлениях постепенно с возрастом под воздействием взрослых перерастает в специфическую для человека познавательную потребность. Стремление к познанию, овладению навыками и умениями у детей раннего и дошкольного возраста почти неисчерпаемо. Детские «почему?» и «это что такое?» были предметом многократных исследований, в результате которых всегда приходилось констатировать огромную силу и напряженность познавательной активности ребенка. Развитие этой познавательной потребности идет неодинаково у разных детей. У одних она выражена очень ярко и имеет «теоретическое» направление. У других она больше связана с практической активностью ребенка. Конечно, такое различие обусловлено прежде всего воспитанием. Есть дети, которые рано начинают ориентироваться в окружающей их практической жизни, легко научаются бытовым практическим навыкам, но у них слабо выражен тот «бескорыстный» интерес ко всему окружающему, который характеризует детей-«теоретиков». У этих по-

следних наблюдается яркая форма проявления периода вопросов «почему?» и «что это такое?», а также периоды особого интереса к отдельным интеллектуальным операциям и «упражнения» в них. Точно так же как некоторые дети по 100 и более раз могут открывать и закрывать дверь, упражняясь в соответствующих движениях, эти дети «упражняются» то в актах сравнения, то в актах обобщения, то в актах измерения и т.п.

Сложная проблема двух возрастов — дошкольного и младшего школьного возраста — это *готовность ребенка к школе*.

Готовность ребенка к школе определяется целым рядом факторов:

- общим физическим развитием (нормальный вес, рост, объем груди, мышечный тонус, пропорции и другие показатели);
- владением достаточным объемом знаний (в основном это чувственный опыт, представления, некоторые элементарные понятия и ряд фактологических сведений общего характера);
- владением бытовыми навыками самообслуживания, культуры поведения, общения, элементарного труда;
- владением связной, грамматически и фонетически правильной речью;
- наличием предпосылок овладения письмом (развитие мускулатуры кисти руки и пальцев);
- умениями сотрудничества;
- сформированностью желания учиться, интересом к знаниям.

Психологическая готовность к школе — сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития *мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности*.

Психологические и педагогические исследования, а также практика школьного обучения показали, что прямого соответствия между запасом представлений и тем общим уровнем умственного развития ребенка, который обеспечивает его интеллектуальную готовность к школьному обучению, нет. Л.С. Выготский один из первых четко сформулировал мысль, что готовность к школьному обучению со стороны интеллектуального развития ребенка заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, т.е. в качественных особенностях детского мышления. С этой точки зрения *быть готовым к школьному обучению означает достигнуть определенного уровня развития мыслительных процессов*: ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы. Ребенок, который не способен следить за рассуждением учителя

и вслед за ним приходиться к простейшим выводам, является еще не готовым к обучению в школе. По мнению Выготского, быть готовым к школьному обучению — значит прежде всего обладать умением обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира, так как усвоение любого учебного предмета предполагает наличие у ребенка способности выделить и сделать предметом своего сознания те явления действительности, знание о которых он должен усвоить. А это обязательно требует определенного уровня обобщения, которым нередко дошкольники не обладают. Например, они не умеют отличить физическую природу от того, что сделано человеком. В качестве иллюстрации этой мысли Л.С. Выготский приводит высказывание одной девочки 6 лет, которое он считает характерным выражением дошкольного образа мысли. «Теперь я догадалась наконец, — сказала она, — как произошли реки. Оказывается, люди выбрали место около моста, вырыли яму и залили ее водой».

Однако уровень развития мыслительной деятельности и познавательных интересов также не исчерпывает еще всех параметров готовности ребенка к школьному обучению. *Ребенок должен быть готов к произвольной организации своей познавательной деятельности.* Многими психологами отмечалось, что усвоение знаний об окружающей действительности в дошкольном детстве характеризуется своей непреднамеренностью. Ребенок-дошкольник учится главным образом в процессе игры, в процессе жизненной практической деятельности или в непосредственном общении со взрослыми. Играя, слушая сказки и рассказы, участвуя в других видах дошкольных занятий (лепке, рисовании, ручных поделках и т.п.), он знакомится с миром окружающих его предметов и явлений действительности, овладевает разнообразными навыками и умениями, осмысливает содержание и характер доступных его пониманию человеческих отношений. Таким образом, знания, которые ребенок приобретает в этот период, являются как бы «побочным продуктом» разнообразных видов его игровой и практической деятельности, а процесс их приобретения не носит ни целенаправленного, ни систематического характера — он совершается произвольно лишь в меру имеющихся у детей непосредственных познавательных интересов.

В отличие от этого обучение в школе является самостоятельным видом деятельности, специально организованным и направленным на свою прямую задачу — *систематическое* усвоение определенной суммы знаний и навыков, предусмотренных школьной программой. Это в корне меняет структуру процесса усвоения знаний, делая его *целенаправленным, преднамеренным, произвольным.* А.Н. Леонтьев, ана-

лизируя то общее, что объединяет многообразные требования школы к психике ребенка, приходит к выводу, что оно заключается главным образом в требовании именно произвольности психических процессов и подконтрольности их сознанию ребенка.

Под руководством Леонтьева было проведено большое количество исследований, которые показали, что, несмотря на произвольность усвоения знаний в дошкольном детстве, известная степень произвольности в организации психических процессов возникает у детей дошкольного возраста, что и может являться необходимой предпосылкой готовности ребенка к школьному обучению.

В 80-х гг. XX в. в нашей стране была сделана попытка перейти на обучение детей в школе с шестилетнего возраста, но в целом эта идея из-за многих объективных факторов себя не оправдала. Шестилетние дети по уровню своего развития — *дошкольники*. Они не могут полноценно развиваться в условиях жесткой, формализованной системы школьного обучения. Включение детей этого возраста в учебную деятельность требует особых условий — дошкольного режима всей жизнедеятельности детей, игровых методов обучения, другой временной структуры учебного процесса и многого другого.

Важным аспектом развития и становления человека является процесс его вхождения в культуру. «В процессе культурного развития, — писал Л.С. Выготский, — ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и способы культурного поведения и мышления». Под этим Выготский понимал овладение особыми, культурными средствами, созданными человечеством в процессе исторического развития, например языком, арифметическими символами и т.п. Этот процесс выглядит следующим образом: ребенок научается функционально употреблять известные знаки в качестве средств для выполнения той или иной психологической операции и элементарно-примитивные формы поведения переходят в опосредованные культурные акты и процессы¹.

Н.Б. Крылова, занимающаяся вопросами культуры образования, выделяет *этапы вхождения ребенка в культуру*. Так, в дошкольном детстве она считает очень важной для такого вхождения активную (спонтанную и целенаправленную) культурную деятельность в формах: искусства, ролевых игр, предметной актуализации интересов, диалога-общения со сверстниками и взрослыми, диалога вслух с собой-другим, свободного фантазийного использования артефактов (в действиях и речи), интуи-

¹ См.: *Выготский Л.С.* Аномалии культурного развития ребенка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983. С. 326.

тивного освоения норм и образцов поведения и деятельности, инсайтного схватывания культурных идей и символов, собственной символизации артефактов и т.п. Именно на этот этап, подчеркивает Крылова, приходится пик детского художественного творчества как ничем не ограниченного индивидуального выражения его культурных практик: как в символических образах — подобиях реального мира, так и в «чистых» символах художественного своеволия, которые взрослые нередко пытаются подавить, требуя от ребенка «реализма» в рисунках.

Таким образом, еще раз подчеркиваем мысль о том, что любое педагогическое воздействие и взаимодействие и технология их реализации должны быть согласованы с возрастными и индивидуальными условиями развития ребенка и только в этом случае можно говорить о том, что в основу такой воспитательной концепции положен антропологический принцип.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы основные новообразования периода от рождения до 7 лет?
2. Составьте таблицу, в правом столбце которой выпишите поэтапное формирование психических и личностных образований внутри периода от 0 до 7(6) лет. В левом столбце кратко сформулируйте педагогические позиции, соотносящиеся с этими образованиями.

§ 4. Психология и педагогика младшего школьника

Младший школьник (от 7(6) до 10 лет). Приход ребенка в школу коренным образом меняет его социальное положение: он был большим и старшим в детском саду и во дворе среди малышей, у него не было серьезных и ответственных постоянных обязанностей, ведущей деятельностью была игра. В школе он стал самым маленьким, *ведущая деятельность — учение*, требующее много времени, сил, старания.

Кризис 7 лет, по мнению Л.И. Божович, — это период рождения *социального «Я» ребенка*. Вновь, как в 3 года, происходит значительная *переоценка ценностей*. В этот период проявляется способность к *обобщению переживаний* (термин Л.С. Выготского). Неудачи или успехи, постоянно повторяющиеся, вызывают примерно одинаковые переживания, что приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности,

исключительности. Усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению *внутренней жизни ребенка*. Появляется *смысловая ориентировочная основа поступка*: ребенок меньше совершает импульсивных действий, снижается непосредственность его поведения.

С поступлением в школу ребенок меняет свой статус. Он уже не дитя, а ответственный человек, т.е. он вступает в систему «ответственных отношений» (А.С. Макаренко), которая теперь будет сопровождать всю дальнейшую его жизнь. Многие родители начинают относиться к ребенку в зависимости от его школьных успехов. При этом могут возникнуть разные ситуации.

Ситуация 1. В семье с пониманием отнеслись к новой социальной роли ребенка. Создали все необходимые условия для учебы, обеспечили контроль и помощь. Однако ребенок не привык к такому режиму, он тяготит его. Начинаются протесты, стремление уйти от трудностей. Нажим взрослых вызывает негативное отношение к учебе, к школе. Требуется выдержка и такт родителей, чтобы это преодолеть.

Ситуация 2. Ребенок проникся чувством значительности своей новой роли. Однако родители, другие взрослые члены семьи не оценили этого, не привели свои действия в соответствие с новой ситуацией. Ребенок чувствует равнодушие, не имеет поддержки. Постепенно и у него гаснет желание войти в новую роль. Начинаются конфликты с учителем, обстановка в семье делается напряженной (со всеми вытекающими последствиями). -

Ситуация 3. Возможен вариант типа «узурпатор». Взрослые в полной мере прониклись осознанием важности школьной жизни. Создают ребенку самые благоприятные условия, окружают постоянной заботой, теряя при этом чувство меры. Ребенок превращается в узурпатора.

Ребенок психологически готов к школьному обучению прежде всего *объективно*, т.е. он обладает необходимым для начала обучения уровнем психологического развития. Субъективная психологическая готовность выражается в стремлении и желании учиться в школе.

Такие общеучебные умения, как письмо, чтение, пользование компьютером, изобразительная деятельность, начала конструкторско-композиционной и трудовой деятельности, необходимо сформировать уже в младшем школьном возрасте. В процессе обучения у ребенка развивается мышление, умение наблюдать, делать элементарные выводы. Завершается переход от наглядно-образного мышления к *словесно-логическому*. При соответствующей организации учебного процесса (например, по системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) у младшего

школьника можно сформировать основы понятийного, или *теоретического*, мышления.

Для успешного обучения ребенок *должен уметь выделять предмет своего познания*, считал Л.С. Выготский. Особенно убедительно это видно при усвоении родного языка. Выготский обратил внимание на то, что язык как некоторая объективная система слов-знаков и правил их употребления не существует для сознания дошкольника. Овладевая языком практически, *дети* раннего и дошкольного возраста сосредоточивают свое внимание прежде всего на том содержании, которое они хотят обозначить или выразить при помощи слова, но не на языке, являющемся средством выражения желаемого содержания, это средство они даже не замечают. Выготский говорил, что слово для маленького ребенка является как бы прозрачным стеклом, за которым прямо и непосредственно просвечивает предмет, обозначаемый словом. Л.И. Божович с сотрудниками установили, что огромная трудность при обучении грамматике, синтаксису и орфографии в школе заключается именно в этом отсутствии осознания предмета усвоения. Божович приводит такой пример: в исследовании усвоения учащимися начальных классов школы правила правописания безударных гласных корня было установлено, что дети этого возраста никак не хотят признать «родственными» такие слова, как «сторож» и «сторожка», так как первое обозначает человека, а второе — будку, или такие слова, как «стол», «столяр», «столовая», также обозначающие разные конкретные предметы, и т.п. В этом исследовании выяснилось, что процесс осознания ребенком слова как лингвистической категории, когда учитель не ставит перед собой специальной задачи руководить этим процессом, происходит лишь постепенно, проходя длительный и сложный путь развития.

Вопросу о выделении для сознания ребенка предмета усвоения большое внимание уделяли Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, изучавшие процесс формирования учебной деятельности в начальных классах школы. На основании экспериментальных исследований первоначального обучения чтению, а также процесса усвоения элементарных правил правописания и программных знаний по арифметике они пришли к выводу, что существуют два различных типа усвоения в зависимости от того, стояла ли перед детьми практическая задача (в условиях решения которой осуществлялось усвоение знаний) или задача учебная. При этом *под учебной задачей* они понимают задачу, при решении которой *основной целью деятельности ученика становится усвоение образца тех действий или понятий, которые предлагает учитель*. Следовательно, и в этих исследованиях подчеркивается значение выделения для созна-

ния ребенка учебного задания, т.е. того предмета, который подлежит усвоению.

Проблема выделения учебной задачи и превращения ее в самостоятельную цель деятельности ученика требует от поступающего в школу ребенка не только определенного уровня интеллектуального развития, но и определенного уровня развития его познавательного отношения к действительности, т.е. определенного уровня развития его познавательных интересов. Л.С. Славина, изучая особенности неуспевающих младших школьников, выяснила, что в первом классе среди неуспевающих школьников можно выделить определенную категорию детей, характеризующихся отсутствием такого рода познавательной активности. Она назвала детей, отличающихся этой особенностью, «интеллектуально пассивными». «Интеллектуально пассивные» школьники, согласно ее данным, отличаются нормальным интеллектуальным развитием, которое легко обнаруживается в игре и практической деятельности. Однако в учении они производят впечатление крайне неспособных, даже иногда умственно отсталых, так как не могут справиться с самыми элементарными учебными заданиями. Например, один из ее испытуемых никак не мог ответить на вопрос, сколько будет, если к одному прибавить еще один (он отвечал то «5», то «3», то «10»), до тех пор, пока она не перевела эту задачу в чисто практическую плоскость. Она спросила: «Сколько будет у тебя денег, если папа дал тебе один рубль и мама один рубль?» На этот вопрос мальчик почти не задумываясь ответил: «Конечно, два!»

Восприятие младшего школьника проходит путь от *непроизвольного восприятия в деятельность целенаправленного наблюдения*. Первоначально дети воспринимают лишь то, что бросается в глаза. Они не умеют систематически организованно рассматривать предмет в соответствии с сознательно поставленной задачей. Постепенно младшие школьники овладевают произвольным вниманием. Если урок в младших классах однообразен, не вызывает у них достаточно активной интеллектуальной деятельности, непосредственного интереса, школьники быстро отвлекаются, становятся излишне подвижными.

Дети младшего школьного возраста плохо управляют своими мыслительными процессами. Они легко отвлекаются от поставленной учебной задачи, отклоняются по случайным ассоциациям, не доводят до конца своих рассуждений.

Многочисленные исследования Л.С. Выготского и его учеников показали, что в период младшего школьного возраста *все психические процессы и функции начинают приобретать внешне опосредствованный характер*. Так, младшие школьники способны гораздо более

последовательно и целенаправленно думать в тех случаях, когда они рассуждают вслух. Речь является здесь внешним средством, на которое опирается ребенок, организуя свое мышление.

До сих пор широко бытует мнение, что дети младшего школьного возраста в силу конкретности их мышления не способны усваивать те зависимости, которые не могут быть представлены в конкретном, чувственном плане. В связи с этим знания в начальных классах даются преимущественно в наглядной форме, что мешает ребенку проникнуть за видимость явлений, понять их действительную сущность, приобретаемые знания не удовлетворяют их развивающихся познавательных интересов и не дают ответа на многие возникающие у них вопросы.

Но при организации учебного процесса в начальной школе только на конкретной наглядности у ряда школьников даже при переходе их в средние классы бывают недостаточно сформированными логическая память, произвольное внимание, целенаправленное наблюдение. При таком подходе обучение лишь приспособливается к наличным, уже сформировавшимся особенностям ребенка.

Уже в начальной школе должны воспитываться такие качества, как целеустремленность и умение доводить начатое дело до конца, усидчивость, ответственность, трудолюбие, умение сотрудничать и выполнять совместные действия.

Готовность ребенка к социальной позиции младшего школьника

Ребенок, поступающий в школу, должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к тому новому образу жизни, к тому новому отношению к людям и к своей деятельности, которые связаны с переходом к школьному возрасту.

Личностная готовность ребенка к школьному обучению, выражающаяся в отношении ребенка к школе и учению, к учителю и к себе лично, предполагает известный уровень развития социальных мотивов поведения и деятельности ребенка, который определяет внутреннюю *позицию школьника*.

В процессе воспитания младшего школьника надо руководствоваться тем, что формирование личностных качеств происходит в процессе упражнения ребенка в соответствующих формах поведения, осуществляющегося при наличии определенной мотивации. Усваиваемая форма поведения становится устойчивой в том случае, если ребенок, с одной стороны, научается соответствующим способам поведения, с другой — если у него возникает внутреннее побуждение вести себя согласно усвоенным образцам. *Важнейшим условием успешного*

воспитания являются наличие предъявленных ребенку наглядных образцов и мобилизация у него активного стремления к овладению этими образцами. Мало что можно добиться, если пытаться формировать нравственные качества у ребенка путем принуждения.

Интенсивно формируется *самооценка*. Становление самооценки зависит от многих факторов: от успеваемости, особенностей общения учителя с классом, стиля семейного воспитания, системы семейных ценностей. К концу младшего возраста появляется *рефлексия* и создаются новые возможности для формирования самооценки и личностных качеств.

Центральное новообразование этого возраста — становление чувства компетентности и основ теоретического рефлексивного мышления.

Каждый этап психического развития характеризуется тем, что одни психологические особенности развиваются, в то время как другие перестраиваются, свертываются и даже отмирают. Педагогика должна опираться на новое, хотя оно и является в данный период еще слабым и неокрепшим. Главная задача учителя заключается в том, чтобы создать условия для упражнения и функционирования новых возрастных психических особенностей.

Младшие школьники охотно выполняют общественные поручения и отличаются своей общительностью. Но эта общительность не имеет выраженного избирательного характера: школьник младших классов находится в хороших товарищеских отношениях чуть ли не со всеми. Однако некоторые группировки уже намечаются. Чаще всего они образуются на территориальной основе (с одного двора, вместе сидят и т.д.), но понемногу начинают создаваться малые группы на основе общих интересов и симпатий, но они еще не очень устойчивы.

Младшие школьники лучше работают в коллективе: пример заразителен, пребывание в коллективе мобилизует и работа идет более организованно. В данном возрасте очень повышает работу соревнования, причем влияние соревнования с возрастом растет. Обязательства детей должны быть очень конкретными, немногочисленными (не более 2—3 одновременно), посильными и краткосрочными (1—2 месяца, а в первом классе еще меньше). Учет должен быть легким и наглядным, но надо соблюдать меру, не доводить соревнование до соперничества.

Учитель играет большую роль в формировании младшего школьника и выступает в двух проявлениях: как собственно учитель и как человек, личность. Исследования психологов показали, что доминирование *официального статуса* учителя над *человеческим* характерно

для представлений детей с отклонениями в поведении. Такие отклонения можно рассматривать как своеобразную реакцию на неудачи ребенка в учебе и других видах деятельности. Этот момент очень важно учитывать учителям начальных классов, не допускать, чтобы дети боялись их, не подавлять их своим авторитетом.

Непросто складываются отношения первоклассников и в коллективе. Здесь также очень важна роль учителя. Дети смотрят друг на друга его глазами. Оценивают поступки, проступки одноклассников теми мерками, которые предложил учитель. Если учитель постоянно хвалит ребенка, он делается объектом желаемого общения. К нему тянутся другие дети, с ним хотят сидеть за одной партой, дружить. Замечания, упреки, наказания делают ребенка отверженным в своем коллективе, превращают в объект нежелаемого общения. И в том, и в другом случае поведение и нравственное развитие младшего школьника оказываются в зоне психологического риска.

В первой группе может сформироваться высокомерие, неуважительное отношение к одноклассникам, стремление добиться поощрения учителя любой ценой (вплоть до ябедничества, «доносительства» и пр.).

Школьники второй группы не осознают свое неблагоприятное положение, но эмоционально воспринимают, переживают его. Они своеобразно реагируют, пытаясь привлечь внимание окружающих: выкрики, беготня, агрессивность, драчливость, отказ от выполнения требований учителя, т.е. им свойственно то, что было отмечено еще в дошкольный период как отклонения в поведении. Но если у дошкольников можно в этом обнаружить предпосылки возникновения педагогической запущенности, то у младших школьников это социально-педагогическая запущенность, которая, по мнению А.С. Белкина, может быть нескольких Видов:

нравственно-педагогическая — искажение нравственных представлений, невоспитанность нравственных чувств, несформированность навыков нравственного поведения;

интеллектуально-педагогическая — слабость развития познавательных процессов, нежелание, неумение учиться;

нравственно-эстетическая — искажение, невоспитанность представлений о прекрасном и безобразном, нежелание, неумение созидать прекрасное в поведении, деятельности, в отношениях с окружающими;

медико-педагогическая — отклонения в состоянии здоровья, низкий уровень знаний о гигиене быта, поведении, возникновении отрицательных привычек, патологических влечений и пр.;

нравственно-трудовая — искажение представлений о труде, о его роли в жизни общества, нежелание, неумение трудиться в соответствии со своими возможностями и требованиями общества.

Успех преодоления психологических трудностей вхождения младшего школьника в систему отношений «учитель — коллектив — личность» имеет прямую связь с предупреждением социально-педагогической запущенности, с преодолением отрицательных тенденций, возникающих еще в дошкольный период. Роль учителя в этом деле трудно переоценить.

Н.Б. Крылова, говоря о вхождении ребенка в культуру, отмечает, что образное схватывание культурных норм и ценностей постепенно и во все большей мере в младшем школьном возрасте оттесняется развитием рефлексии, размышляющего и критического отношения к среде, окружению и самому себе. Это выражается в становлении черт индивидуальности, в осознании ценности собственных интересов, вкусов, пристрастий, оценок. Укрепляется устойчивая потребность в автономности душевной жизни и ее сбережении. Окончательно формируется сфера «потайного», разного рода секретов и тайн. В эту сферу взрослые и сверстники или не допускаются вообще, или допускаются с рядом условий и ограничений. Это — время, когда ребенку жизненно необходимо зримое собственное культурное пространство (свой стол, книжные полки, «угол» или комната, которые он не просто обживает, а постоянно реконструирует). Возможно, культурное саморазвитие, считает Крылова, не связано прямо с развитием мышления и рациональных структур сознания. Известно, что многие из видных деятелей науки и искусства в школе были не лучшими учениками. Культурные смыслы, интересы и идеи, формирующиеся в детстве и раннем отрочестве, наполняют последующую деятельность, во многом определяют работу души в отрочестве и профессиональную работу уже в зрелом возрасте. Мироощущение, видение и понимание мира как разнообразия культур, наполняемые смыслами и символами в детстве, — это одновременно и социализирующее, и индивидуализирующее начало инкультурации.

ЗАДАНИЯ

1. Составьте опросник для младших школьников для того, чтобы выяснить, как они оценивают и определяют окружающую культурную среду. Побеседуйте по его вопросам с несколькими детьми. Проанализируйте полученный материал. Сделайте выводы.
2. Сделайте таблицу, в которой надо соотнести особенности новообразований младшего школьника, возникающие в связи с этим психолого-педа-

гогические проблемы и антропологически целесообразные пути их решения.

§ 5. Психология и педагогика подросткового возраста

*

Подростковый возраст (от 10 до 15 лет) — остро протекающий переход от детства к взрослости, в котором переплетаются противоречивые тенденции. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и множеством положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми, взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности и т.д. Главное, данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, на которой формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества.

Несмотря на относительную кратковременность, он практически во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности.

Особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям среды делают подростка следующие обстоятельства:

- переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности;
- бурная гормональная перестройка организма.

На его протяжении происходит активация половых желез, обуславливающая быстрое соматическое и половое развитие. К концу периода полового созревания организм в анатомическом и функциональном отношении готов к продолжению рода. В этот период индивид имеет повышенную возбудимость, импульсивность, на которые накладывается, часто неосознанное, половое влечение.

Американский психолог А. Гезелл дал описание характерных особенностей каждого года подросткового периода¹.

10 лет — золотой возраст, ребенок уравновешен, легко воспринимает жизнь, доверчив, ровен с родителями, мало заботится о внешности.

¹ Цит. по: *Кон И.С.* Психология старшеклассника. М., 1980.

11 лет — начинается перестройка организма, ребенок становится импульсивным, проявляет негативизм, для него характерна частая смена настроений, ссоры со сверстниками, бунты против родителей.

В 12 лет такая взрывчатость частично проходит, отношение к миру становится более позитивным, растет автономия подростка от семьи и одновременно возрастает влияние сверстников. Главные черты этого возраста — разумность, чувство юмора, терпимость, подросток активно проявляет инициативу, начинает заботиться о внешности и интересоваться представителями противоположного пола.

В 13 лет преобладает обращение внутрь себя — *интровертность*. Дети становятся самокритичными и чувствительными к критике, склонны к уходу в себя, начинают интересоваться психологией, критично относятся к родителям, — более избирательны в дружбе. Колебания в настроении очень часты, велики по амплитуде и являются результатом происходящих соматических сдвигов.

В 14 лет интроверсия сменяется *экстраверсией*, подросток становится энергичным, экспансивным, общительным, возрастает его уверенность в себе, интерес к другим людям и различиям между ними. Экспансивность часто проявляется в повышенной общительности, склонности задавать провокационные вопросы и анализировать реакции людей в общении. Подростки очарованы словом «личность», любят обсуждать вопросы психологии, обсуждать себя и сравнивать с другими, активно идентифицируются с референтными персонами и группами, узнавая в них собственные черты.

Сущность 15-летних нельзя выразить в единой формуле, так как быстро возрастают индивидуальные различия. Общим новообразованием в этом возрасте является возрастание духа независимости, который способствует тому, что отношения подростка в семье и школе становятся весьма напряженными. Позитивным является то, что жажда свободы сочетается с возрастанием самоконтроля и началом сознательного самовоспитания. Это повышает ранимость подростка и его восприимчивость к вредным влияниям. Возрастает потребность в групповой принадлежности и групповой идентификации.

В 16 лет снова наступает равновесие, возрастает жизнерадостность, значительно увеличивается внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремленность в будущее. Очень велик жизненный оптимизм.

Средний школьный возраст характеризуется тем, что подросток, созревший для более активного социального положения, начинает бороться за это положение, ломая старые отношения, сложившиеся

еще в пору его детства. Специфическая подростковая поведенческая реакция — *реакция эмансипации*. Он стремится высвободиться из-под опеки, контроля со стороны старших, стать независимым. Важнейшими институтами социализации становятся общество сверстников и средства массовой коммуникации. *Общение*, особенно со сверстниками, становится *ведущей деятельностью*, часто оттесняя на второй план учение. Проявляется так называемая *реакция группирования* со сверстниками. Группа сверстников для подростка служит, *во-первых*, важным каналом информации, которую он не может получить от взрослых; *во-вторых*, новой формой межличностных отношений, в которых подросток глубже познает окружающих и самого себя, формирующей у подростка навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в то же время отстаивать свои права; *в-третьих*, новым видом эмоциональных контактов, невозможных в семье (чувство солидарности, эмоционального благополучия, самоуважения).

Для подростков главной целью становится признание ребятами из компании, которая их привлекает. В группу принимают того, кто похож на других: оценивается манера одеваться и держаться, положение в классе, увлечения, умения и способности, социально-экономический статус, репутация и личностные качества. Тех, кто не соответствует этим параметрам, группа лишает своего внимания. Поэтому подростки считают умение подстраиваться одним из важнейших условий популярности в группе. Одновременно с этим, для того **чтобы** добиться признания группы, необходимо быть в чем-то лучшим (положим, подросток вступил в какой-то «крутой» клуб или пришел в сверхмодной одежде). После того, как подросток вошел в группу, он включается в постоянное соревнование — кто «круче». Хорошо, если личные качества, черты характера, умение дружить, манера поведения являются важными факторами успеха среди группы сверстников. Возможна ситуация, когда в группе ценятся в первую очередь проявления рискованного асоциального поведения. В этом случае те нравственные ценности, на которые подросток опирался раньше, быстро отходят на задний план — над ними доминирует желание любыми путями быть признанным этой группой. У части подростков формируется так называемое *со-зависимое* поведение. Это один из способов, с помощью которого подростки стараются добиться внимания сверстников — культивировать в себе качества, которые вызывают восхищение и зависть других, и овладеть такими социальными навыками, которые способны гарантировать одобрение со стороны товарищей.

Определяющей все поведение подростка становится *потребность в самоутверждении*, которую он пытается удовлетворить любыми допу-

стимыми и недопустимыми средствами: хорошей учебой, общественной активностью, физическим развитием или клоунадой, демонстративным или асоциальным поведением, внешним видом, вредными привычками: курением, наркотиками, алкоголем — *реакция компенсации и гиперкомпенсации*.

Большое место в самоосознании подростка начинает занимать внешний вид, поэтому учителям и родителям нужно знать, какие аспекты самосознания чаще всего вызывают у ребят беспокойство (в острых случаях нужна консультация психотерапевта): рост, кожа, избыточный вес и др.

Ярко проявляются в этот период всевозможные *увлечения и хобби*.

В интеллектуальной сфере происходят качественные изменения: продолжает развиваться *теоретическое и рефлексивное мышление*. В этом возрасте *появляется мужской и женский взгляд на мир*. Активно начинают развиваться творческие способности. Изменения в интеллектуальной сфере приводят к расширению способности самостоятельно справляться со школьной программой. В то же время многие подростки испытывают трудности в учебе. Для многих учеба отходит на второй план.

Для психики подростка характерны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Многие специалисты считают этот возраст возрастом катастроф, возрастом тревог, возрастом одинаково трудным и сложным для всех, кто окружает подростка, и в большей степени для самого подростка, который часто не до конца понимает происходящие в нем процессы и изменения и не может адекватно на них реагировать. Эта напряженность и конфликтность тем острее, чем большее непонимание встречает подросток.

В отрицательном варианте развития у ребенка появляется чувство неполноценности, которое первоначально зарождается из сознания своей некомпетентности, неуспешности в решении каких-то конкретных задач, чаще всего связанных с учением или общением, а затем переносится на личность в целом.

Поведение подростка регулируется его *самооценкой*, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми. Но самооценка младших подростков противоречива, недостаточно целостна, поэтому и в их поведении может возникнуть немало немотивированных поступков.

Факторы возникновения подростковой дезадаптации

Существуют такие факторы возникновения подростковой дезадаптации, как биологический и социальный.

К социальным факторам подростковой дезадаптации относят *состояние макро-, мезо- и микросреды*.

Особо следует отметить *микросреду*, в которой наиболее значимы:

— *школьный фактор* — отсутствие индивидуального подхода к ребенку, неадекватность воспитательных мер, отсутствие своевременной помощи ученику, проявление неуважения к нему и многое другое;

— *семейный фактор* — неблагоприятная материально-бытовая и эмоциональная ситуация в семье, алкоголизм родителей, заброшенность ребенка или, наоборот, гиперопека и т.п.

Мезосоциальный фактор — негативное влияние окружающих, легкость добывания денег, доступность алкоголя, наркотиков и т.п.

Макросоциальный — деформация общественных и нравственных идеалов, примат обогащения над самореализацией, обстановка и пропаганда насилия, вседозволенности.

Но даже в пределах одного возраста многое может зависеть от таких факторов, как совпадение нравственных ценностей ученика и класса, наличие качеств, ценимых товарищами. Также, по мнению психологов, существенное значение имеет внешность, имя, наличие каких-либо смешных для детей привычек или физического дефекта. Попадание в разряд отверженных среди подростков почти автоматически влечет за собой подростковую дезадаптацию.

Важнейшее новообразование возраста — *чувство взрослости* — представляет собой главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий будущее положение, которого подросток еще не достиг. У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности *Я-концепцию*, которую можно считать, по мнению психологов, **центральной новообразованием** всего периода. В целом это период завершения детства. *Я-концепция* в процессе накопления подростком жизненного опыта становится более конкретной и реалистичной. Подросток проверяет ее «на практике», чтобы, сталкиваясь с жизненными трудностями, не разочаровываться напрасно. Помочь подростку найти более зрелый и позитивный «образ Я» — непростая задача. Эту задачу необходимо решать, потому что *Я-концепция* влияет на психическое здоровье, межличностные отношения и социальную адаптацию, успехи в учебе и профессиональ-

ные стремления, определяет предпочтительные для подростка формы поведения.

Подростки стремятся избавиться от своего детского подчиненного положения, хотя считают себя равными взрослым. Они начинают «по-взрослому» рассуждать и анализировать окружающую действительность. Способность отличить желаемое от реального у подростков не всегда развита. Они хотят видеть мир «идеальным», а взрослый реальный мир им кажется порой тотально несправедливым. Это провоцирует собственную внутреннюю борьбу — идеалистический бунт. Например, подросток может стать «защитником угнетенных».

Способность принимать решения. Теоретически подросток знает, из каких этапов состоит процесс принятия ответственного решения, и обладает способностью творческого решения проблем. Тем не менее использовать эти знания в жизни ему удастся далеко не всегда. Причиной этого может быть и низкая самооценка, и давление сверстников, и ограничения в правах со стороны взрослых. Необходимо, чтобы подросткам была предоставлена возможность принимать решения и чтобы их научили это делать.

В зависимости от ситуации подросток может манипулировать взрослыми, исходя из собственной выгоды. В одних ситуациях он будет отстаивать право самостоятельно решать, что ему делать, а в других — полностью слагать с себя ответственность за свои поступки, объясняя, что еще слишком мал.

У подростков слова часто расходятся с делами, поэтому их часто обвиняют в лицемерии. Способность подростков размышлять и анализировать действительность часто наталкивает их на мысль о том, что их мир и мир взрослых противостоят друг другу и достичь понимания со взрослыми попросту невозможно. Поэтому иногда подросткам кажется, что проще научиться казаться таким, каким тебя хотят видеть учителя и родители, на словах соглашаться с их аргументами и следовать их указаниям, а делать при этом то, что подсказывает собственное видение окружающего мира и собственные желания.

Эгоцентризм у подростков проявляется в повышенном внимании к самим себе, собственной личности и идеям. В результате они становятся эгоцентриками в хорошем смысле этого слова, постоянно занимаясь самоанализом. Почти все время подростки чувствуют себя «как на сцене» и тратят много энергии на выступление перед «воображаемой аудиторией». Их преследует ощущение, что эта аудитория постоянно «наблюдает» за ними, и им хочется верить в свою значимость для очень большого числа людей. Часто из-за этого подростки начинают

ощущать себя исключительными, особенными и уникальными. Возникает даже чувство собственной неуязвимости. Этим можно объяснить, почему многие подростки искренне считают, что нежелательные последствия некоторых поступков (вступления в сексуальные отношения, приема наркотиков, мелких краж) могут наступить только у других, а у них самих — ни в коем случае. Попытки суицида, к сожалению возникающие в подростковой среде, нередко обусловлены тем, что **ОНИ** не связывают их с реальной возможностью умереть.

Считается, что подростки менее *креативны*, чем дети более младшего возраста (у подростков «притупляется» способность к творчеству). Причина этого не в ухудшении их способностей. Снижение креативности объясняется тем, что подростки испытывают сильное давление и со стороны сверстников, и со стороны общества и вынуждены приспосабливаться и объединяться в группы, чтобы противостоять ему. В результате они подавляют свою индивидуальность и начинают одеваться, действовать и думать так же, как члены групп, к которым им хочется принадлежать, а потеря индивидуальности приводит к снижению возможности творчества. Таким образом, одна из основных причин кризиса креативности — подавление индивидуальности.

Для некоторых социальных групп зависимое поведение является проявлением *групповой динамики*. Например, на фоне выраженной тенденции группирования подростков психоактивные вещества выступают в роли «пропуска» в подростковую субкультуру. В данном случае наркотики (в широком смысле: собственно наркотики, алкоголь, курение) выполняют в извращенной форме жизненно важные для подростка функции:

- поддерживают ощущение взрослости и освобождения от родителей;
- формируют чувство принадлежности к группе, а также среду неформального общения;
- дают возможность отыгрывать сексуальные и агрессивные побуждения, не направляя их на людей;
- помогают регулировать эмоциональное состояние;
- реализуют креативный потенциал подростков через экспериментирование с различными веществами.

Родителям и педагогам необходимо настойчиво, терпеливо и тактично разяснять ложность и вред такого отношения подростков к наркотикам.

С настроением и эмоциональным состоянием тесно связана способность подростка выполнять не только трудную, но и привычную, хорошо знакомую или любимую работу: иногда они трудятся с неиссякающим энтузиазмом, иногда — медлительны и апатичны. Поэтому

младшим подросткам необходим прежде всего щадящий режим, предотвращение различных перегрузок в связи с повышенной утомляемостью и раздражительностью. Несоблюдение рационального режима жизни, чрезмерные умственные, физические нагрузки и сильные эмоциональные переживания в конечном итоге могут привести к невротизации подростка и болезненным формам поведения.

К окончанию девятого класса перед многими подростками встает проблема *выбора профессии* и определения жизненного пути. В этом возрасте закладывается отношение к труду.

Центральным биологическим процессом переходного возраста является половое созревание. В физиологии этот процесс условно разделяется на три фазы: 1) препубертатный (подготовительный этап), 2) собственно пубертатный период, в течение которого осуществляются основные процессы полового созревания, и 3) постпубертатный период, когда организм достигает полной биологической зрелости. Подростковому возрасту соответствует именно пубертатный период.

Специфической формой полового влечения является *любовь*. Именно юношеская любовь имеет важное значение для развития личности, значительно расширяет горизонты восприятия всего окружающего, обостряет способность многое увидеть по-новому, лучше почувствовать красоту жизни.

Основные содержательные аспекты полового воспитания относятся к трем группам:

во-первых, круг вопросов, связанных с половой принадлежностью ребенка, ее значением для него лично и для общества;

во-вторых, то, что связано с семьей и отношениями в семье, их значением для ребенка и его родных;

в-третьих, это вопросы собственно половой морали.

Подростковый, отроческий возраст является переходным главным образом *в биологическом смысле*, поскольку это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма.

В социальном плане подростковая фаза — это продолжение первичной социализации. Практически все подростки этого возраста — школьники, они находятся на иждивении родителей (или государства), их ведущей деятельностью остается учеба. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского.

Сложность и противоречивость подросткового возраста требует от взрослых взаимодействия с подростком на паритетных, терпимых, но требовательных и последовательных позициях:

- взрослые всегда должны объяснять мотивы своих требований и поощрять их обсуждение с подростком;
- власть используется лишь в меру необходимости;
- ценится как послушание, так и независимость подростка;
- взрослые устанавливают правила и твердо проводят их в жизнь, но не считают себя непогрешимыми;
- взрослые прислушиваются к мнениям подростка, но не потакают его желаниям.

Характер течения пубертатного периода всегда определяется особенностями среды, в которой происходит развитие подростка, и при благоприятных условиях кризисы в этом возрасте совсем не обязательны. Однако нередки и отклонения в развитии различных систем организма подростка, которые могут носить не только функциональный, но и патологический характер.

В этот период остро проявляются *акцентуации характера*. С типом акцентуации характера необходимо считаться при разработке реабилитационных программ для подростков. Этот тип служит одним из главных ориентиров для медико-психологических рекомендаций, для советов в отношении будущей профессии и трудоустройства, что весьма существенно для устойчивой социальной адаптации. Тип акцентуации указывает на слабые места характера и тем самым позволяет предвидеть факторы, способные вызвать психогенные реакции, ведущие к дезадаптации, — тем самым открываются перспективы для психопрофилактики. Обычно акцентуации развиваются в период становления характера и сглаживаются с повзрослением. Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых ситуациях, в определенной обстановке, почти не обнаруживаясь в обычных условиях.

Помимо традиционных для этого возраста акцентуаций характера психологам чаще всего приходится сталкиваться с саморазрушающими факторами (алкоголизм, наркомания, токсикомания, суициды) либо с агрессивным поведением в отношении окружающих. Кроме того, в последние годы все большее распространение получают социальные девиации, связанные с мистикой, оккультизмом и тоталитарными религиозными сектами.

«Трудные» подростки — результат грубейшего нарушения взрослыми гармонии внутреннего мира индивидуальности, удар по чувствам, игнорирование самоощущения растущего человека. Обида, оскорбление, унижающее достоинство наказание, постоянное непонимание, случайное или преднамеренное нанесение вреда порождают агрессивное отношение ко взрослым. Одно из следствий подобных конфликт-

ных ситуаций в том, что способность глубоко чувствовать по мере взросления подросток начинает прятать.

В подростковом возрасте есть сложный пороговый период, период перехода из начальной школы в среднюю, который порождает массу трудностей.

1. В начальной школе ребенок чувствует себя достаточно уверенно, а когда он переходит в школу следующей ступени, то оказывается в ситуации «мелкой рыбешки, попавшей в большой пруд». Если в начальной школе учитель — фигура, во многом напоминающая родителей, то в средней школе учителям такая позиция не свойственна. Здесь от учащегося ожидают более независимого и более ответственного поведения.

2. В начальной школе ребенок обучался несколько лет в одном коллективе, у одной, ведущей большинство предметов учительницы, в одном кабинете. Эти неизменные условия создавали необходимый психологический комфорт. В пятом классе количество предметов и учителей увеличивается до 8—12. У каждого учителя свои требования. Адаптация школьников к новым учителям может сопровождаться конфликтами, взаимным недовольством учителей и учеников (С.А. Беличева). Однако смена одного учителя многими не является наиболее существенной причиной, вызывающей эти негативные явления. В большинстве школ учащиеся, начиная с первого класса, имеют дело со многими преподавателями, которые отличаются друг от друга своим педагогическим стилем, характером, эмоциональными и экспрессивными особенностями, что в значительной степени ослабляет эффект от встречи с педагогами средней школы. Но последние, как правило, плохо знают своих воспитанников, их сильные и слабые стороны, содержание Сложившегося у них образа «хорошего учителя». Ошибки учителей в реализации индивидуального подхода, которые естественно возникают в такой ситуации, неиспользованные возможности его, а также не оправдавшиеся на первых порах ожидания детей по поводу характера взаимоотношений, стиля общения с новыми педагогами являются источником трудностей адаптации.

3. Часто в пятом классе меняется состав коллектива: некоторые дети уходят, на их место приходят новые. Это вызывает стресс у ребенка, приходится заново строить отношения со сверстниками.

4. Пятикласснику трудно определяться в оценке себя со стороны учителей, так как теперь, в отличие от начальной школы, каждый учитель оценивает школьника только со стороны способностей к своему предмету и отношения к нему. Разная оценка и соответственно разное отношение учителей создают еще большую неопределенность для ребенка.

5. Учителя основной школы часто не делают различий между пятиклассниками и другими возрастными параллелями. Даже психологически благополучный выпускник начальной школы, успешно справляющийся с обучением в школе, умеющий общаться со сверстниками и учителями, вряд ли будет чувствовать себя комфортно, придя в пятый класс. Об этом свидетельствует тот факт, что в первой четверти пятого класса четвертные оценки у них по основным предметам оказываются на балл ниже выпускных.

6. Переход в среднюю школу является потенциальным источником стресса, который затрагивает целый ряд сторон Я-концепции ребенка.

7. К началу обучения в средней школе часть учеников может прийти с нерешенными, не устраненными вовремя проблемами в обучении, с недостаточным уровнем овладения учебными знаниями, навыками, с неразвитым в должной мере «умением учиться». Переход к предметному обучению предъявляет более высокие требования к интеллектуальному, личностному развитию детей, к степени сформированности у них всех компонентов учебной деятельности, к уровню развития произвольности, способности к саморегуляции.

В пятом—восьмом классах те же предметы приобретают гораздо более отвлеченное содержание, в учебную программу начинают входить совсем новые учебные предметы, предъявляющие к усвоению знаний учащимися принципиально иные требования. К таким предметам относятся физика, химия, алгебра, геометрия и пр.

8. Качественно иная, в сравнении с предшествующими институтами социализации (семья, дошкольные учреждения, младшая школа), атмосфера, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, усложненные требования к целостной личности учащихся, и прежде всего к ее социально-психическому уровню (А. Коджаспиров).

Таким образом, переход из начальной школы в среднюю может обострить все прежние проблемы детей, как явные, так и скрытые от внимания педагогов и родителей, а также спровоцировать появление новых проблем, связанных с изменением отношения к себе, окружающим, учебе.

Существование, этих проблем может проявляться в ухудшении школьной успеваемости, поведения и межличностных взаимодействий (Е.В. Новикова). Несвоевременное распознавание характера и природы этих проблем, отсутствие специальных корригирующих программ ведет не только к хроническому отставанию в усвоении учебных знаний учащимися, но и к вторичным нарушениям психосоциального разви-

тия детей, к различным формам отклоняющегося поведения. Не менее остро эта проблема сказывается и на качестве учебно-воспитательного процесса, дестабилизируя учебную деятельность других учащихся и отвлекая на себя значительную часть усилий педагогов.

В моральной сфере подростков возникают следующие две новые особенности:

во-первых, в этот период вопросы, связанные с нормами и правилами общественного поведения и с нормами взаимоотношений людей друг с другом, становятся в центре внимания;

во-вторых, у подростков начинают складываться относительно устойчивые и независимые от случайных влияний («автономные») моральные взгляды, суждения и оценки. Причем в тех случаях, когда моральные требования и оценки того или иного детского коллектива, возникающие под влиянием собственного опыта детей, не совпадают с требованиями взрослых, подростки часто следуют нормам морали, принятым в их среде, а не нормам морали взрослых.

В период среднего школьного возраста у подростка уже возникает система своих собственных требований и норм, и он их может довольно упорно отстаивать, даже не боясь упреков и наказаний со стороны взрослых. Именно этим многими исследователями объясняется чрезвычайная стойкость некоторых «моральных установок», которые из года в год существуют в среде школьников и почти не поддаются педагогическому воздействию. К таким установкам относится, например, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке, и вполне добродушное, даже поощрительное, отношение к тем, кто списывает и пользуется подсказкой. Но вместе с тем мораль подростка оказывается еще недостаточно стойкой в том смысле, что не имеет опоры в его подлинных моральных убеждениях; она не складывается еще в моральное мировоззрение, а потому может относительно легко изменяться под влиянием общественного мнения товарищей.

Подростковый возраст представляет собой то время, когда у детей возникают убеждения относительно приемлемости или неприемлемости определенных форм поведения; начинают развиваться те внутренние процессы, которые к концу подросткового возраста приводят к формированию уже относительно самостоятельных и устойчивых взглядов, оценок, относительно устойчивой системы отношения подростков к окружающему и к самому себе.

Усвоение моральных норм в подростковом возрасте происходит в результате следующих трех процессов:

- из желания завоевать хорошее отношение или избежать осуждения;
- на основании стремления к идентификации с принятым образцом;
- из желания соответствовать имеющимся у подростка собственным ценностям, которые к этому возрасту уже усваиваются из окружающей среды и становятся внутренними.

Уподростка необходимо формировать социально ценностные установки, предупреждать отклонения в поведении и нравственном развитии, создавать ситуации успеха в различных видах деятельности для поднятия веры в себя и в свои силы.

Современные подростки, с одной стороны, более открыты, самостоятельны, независимы, острее реагирующие на попытки давления на них и ущемления их прав, с другой стороны, более прагматичны, агрессивны, несдержанны в словах и поступках, с размытой системой духовных, нравственных ценностей, что нередко толкает их на асоциальные действия и поступки.

Значительные изменения претерпевает положение школьника-подростка в семье. К началу подросткового возраста у детей на основе их предшествующего развития формируется ряд новых психологических возможностей, которые позволяют окружающим предъявлять к ним в этом возрасте более высокие требования и признавать за ними значительно большие права, и прежде всего право на самостоятельность. К началу подросткового возраста дети обладают уже достаточно развитым чувством долга и ответственности, они способны довольно длительно осуществлять организованное поведение, направленное на достижение определенной, сознательно принятой цели. В этот период взрослые уже могут «положиться» на ребенка. В связи с этим подростка уже перестают считать в семье «маленьким»: от него требуют реальной помощи по хозяйству, ответственности за порученные дела и постоянные бытовые обязанности, с ним начинают советоваться; некоторые подростки, особенно к концу среднего школьного возраста, становятся даже опорой и поддержкой для близких.

Вхождение подростка в культуру обусловлено его возрастными особенностями. Как уже отмечалось выше, углубляется автономность культурного саморазвития на фоне более интенсивных процессов самоопределения и самовыражения. Идет интенсивный этап взросления. Без культурных практик, без сознательной культурной деятельности в этой сфере у человека не сможет сформироваться ни индивидуальность, ни личность.

Именно на этом этапе, как отмечает Н.Б. Крылова, культурная деятельность тесно связана с подростковой и молодежной *субкультурой*, которая часто не имеет национальных границ и развивается в оппозиции к субкультурам взрослых, имеет целый ряд постоянных компонентов: специфический набор ценностей и норм поведения, определенные вкусы, формы одежды и внешнего вида, чувство групповой общности и солидарности, характерную манеру поведения, ритуалы общения, нередко специфический сленг. Многие в подростковых и молодежных субкультурах носят конфронтационный и, нередко, эпатажный характер. Взрослыми она воспринимается как контркультура.

Разговор о сложнейшем периоде развития человека можно закончить словами Мефистофеля из «Фауста» И.В. Гёте:

*Разлившиеся реки входят в русло.
Тебе перебеситься суждено.
В конце концов, как ни бродило б усло,
В итоге получается вино.*

✠

ЗАДАНИЯ

1. Подберите в отечественной и зарубежной художественной литературе описание подросткового возраста героя (3—4) и сравните, как описывают разные писатели этот возраст. Сопоставьте художественное видение подростковых проблем с научным. Проанализируйте и **сделайте** выводы.
2. Составьте опросник для подростков с целью выяснить, как они оценивают и определяют окружающую культурную среду. Побеседуйте по его вопросам с несколькими подростками. Проанализируйте полученный материал. Сделайте выводы.
3. Сделайте таблицу, в которой надо соотнести особенности новообразований подросткового возраста, возникающие в связи с этим психолого-педагогические проблемы и антропологически целесообразные пути их решения.

§ 6. Психология и педагогика ранней юности

Ранняя юность (от 14—15 до 18 лет). Биологически это период завершения физического созревания. Большинство девушек и значительная часть юношей вступают в него уже постпубертатными, на его долю выпадает задача устранения диспропорций, обусловленных

неравномерностью созревания. К концу этого периода основные процессы биологического созревания в большинстве случаев завершены, так что дальнейшее физическое развитие можно рассматривать как принадлежащее к циклу взрослости.

Главные институты социализации личности юношества не складываются в единую систему, что существенно повышает автономию личности от каждого из них в отдельности: родительская семья, школа, общество сверстников, средства массовой коммуникации.

При благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста (этапа эмансипации от взрослых) обычно восстанавливаются контакты с родителями, при этом на более сознательном и высоком уровне. При всем своем стремлении к самостоятельности и в этом возрасте растущему человеку необходимы жизненный опыт и помощь старших. Семья остается местом, где старшеклассники чувствуют себя наиболее спокойно и уверенно.

Отношения со взрослыми, хотя и становятся доверительными, сохраняют определенную дистанцию. Содержание такого общения лично значимо для старшеклассников, но это не интимная информация. Кроме того, в общении со взрослыми им не обязательно достигать глубокого самораскрытия, чувствовать реальную психологическую близость. Юноши и девушки в этом возрасте нередко категоричны и нетерпимы в общении со всеми, даже со взрослыми. В людях они, в отличие от подростков, начинают ценить ум, культуру, образованность.

Общение со сверстниками тоже необходимо для становления самоопределения в ранней юности, но оно имеет другие функции. Если к доверительному общению со взрослым старшеклассник прибегает в основном в проблемных ситуациях, когда он сам затрудняется принять решение, связанное с его планами на будущее, то общение с друзьями остается интимно-личностным, исповедальным. Он так же, как и в подростковом возрасте, приобщает друга к своему внутреннему миру — к своим чувствам, мыслям, интересам, увлечениям. С лучшим другом или подругой обсуждаются случаи наибольших разочарований, переживаемых в настоящее время, отношения со сверстниками — представителями противоположного пола (помимо вопросов проведения свободного времени, о чем говорят и с менее близкими друзьями). Содержание такого общения — реальная жизнь, а не жизненные перспективы; передаваемая другу информация достаточно секретна. Общение требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. Оно основано на отношении к другому как к самому себе, в нем раскрывается собственное реальное «Я». Оно поддерживает самопринятие, самоуважение.

Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное положение в ряду других привязанностей. Однако потребность в интимности в это время практически ненасытаема, удовлетворить ее крайне трудно. Повышаются требования к дружбе, усложняются ее критерии.

Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении *любви*. Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу.

После наигранных, как правило, увлечений в подростковом возрасте (хотя и тогда могут быть очень серьезные исключения) может появиться первая настоящая влюбленность. Старшеклассники, представляя себе, какими они будут в близкой уже взрослой жизни, ожидают прихода глубокого, яркого чувства. Юношеские мечты о любви отражают прежде всего потребность в эмоциональном тепле, понимании, душевной близости. В это время часто не совпадают потребность в самораскрытии, человеческой близости и чувственность, связанная с физическим взрослением. Как пишет И.С. Кон, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит.

Противопоставление любви как высокого чувства и биологической сексуальной потребности особенно резко выражено у юношей. Юноши часто преувеличивают физические аспекты сексуальности, но некоторые пытаются от этого отгородиться. Обычно в таких случаях психологической защитой служат *аскетизм* или *интеллектуализм*. Вместо того чтобы научиться контролировать проявления своей чувственности, они стремятся их полностью подавить: аскеты — потому, что чувственность «грязна», а интеллектуалы — потому, что она «неинтересна».

Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви, возникающая в этот период, скажется в будущей взрослой жизни. Эти наиболее глубокие отношения определяют важные стороны развития личности, моральные установки и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится *центральным новообразованием ранней юности*.

Центральный психологический процесс — формирование *личной идентичности* — чувства индивидуальной самоидентичности, преемственности и единства. Канадский психолог Дж. Марша в 1966 г. выделил четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. *Неопределенная, размытая идентичность* характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

2. *Досрочная, преждевременная идентификация* имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

3. Для этапа *моратория* характерно то, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот **единственный**, который может считать своим.

4. На этапе достигнутой *зрелой идентичности* кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Юноша с неопределенной идентичностью может вступить в стадию моратория и затем достичь зрелой идентичности, но может также навсегда остаться на уровне размытой идентичности или пойти по пути досрочной идентификации, отказавшись от активного выбора и самоопределения. Уровень идентичности тесно связан с рядом индивидуально-личностных черт, которые складываются в определенные синдромы (Дж. Марша, 1980).

«Мораторий» обычно предполагает высокий, а «досрочность» — низкий уровень тревожности; в последнем случае может сказаться как отсутствие кризисной ситуации выбора, так и действие механизмов психологической защиты представления о себе. Более высокие уровни идентичности соотносятся с более высоким самоуважением. «Размытая идентичность» и «досрочная идентификация» связаны с меньшей интеллектуальной самостоятельностью, особенно при решении сложных задач в стрессовых ситуациях; юноши первого типа в таких случаях чувствуют себя скованно, а второго — пытаются выйти из игры. «Мораторий» и «зрелая идентичность» сочетаются с более сложными и дифференцированными культурными интересами и с более развитой рефлексией. «Мораторий» и «зрелая идентичность» характеризуются преобладанием интернального, а «размытость» и «преждевременность» — экстернального локуса контроля. «Преждевременность» дает самые высокие показатели авторитарности и самые низкие по самостоятельности. Самый высокий уровень морального сознания характеризует людей, находящихся в стадии моратория или зрелой идентичности.

Чтобы помочь старшим школьникам в становлении самосознания, важно исходить из трех важных позиций.

Позиция первая. Поддержать представление старшеклассников о собственной уникальности, но в то же время показать, что каждый из них точно так же убежден в своей уникальности, именно поэтому ее нельзя считать проявлением собственного превосходства над другими. Уникальность — не привилегия, а дар природы, доступный всем. Важно правильно им распорядиться, употребить для добра. Уважая свою уникальность, нужно уважать и неповторимость других людей, сверстников в первую очередь. Именно такой взгляд формирует у старшеклассников уважение к чужому мнению, стремление понять точку зрения другого, не навязывать свои взгляды окружающим.

Позиция вторая. Юношеский период порождает немало иллюзий: представления о своих безграничных силах и возможностях, о длительности, неизбежности молодости, о необходимости сделать в молодые годы нечто выдающееся, исторически значительное.

Помощь в преодолении иллюзий заключается в том, чтобы направить внимание старших школьников на изучение опыта старших, на уроки человечества, на собственную биографию. Важно доказать им, насколько относительно их понимание времени. Известно, что в 15—17 лет даже двадцатилетние кажутся пожилыми, а сорокалетние родители представляются чуть ли не стариками. В то же самое время 13—14-летние школьники воспринимаются старшеклассниками как «малолетки».

Позиция третья. Старшим школьникам необходимо раскрывать перспективу их жизни. У детей разного возраста существуют разные представления о времени. Дошкольники, младшие школьники и подростки живут настоящим. Они не задумываются всерьез о своем будущем. Лишь старшие школьники действительно живут будущим. Его они связывают с основным видом труда, с профессией, со статусом человека и гражданина, будущего мужа и жены, будущего отца или матери. Те родители, учителя, взрослые люди, которые наиболее полно сумели удовлетворить потребность старших школьников в ориентировке на будущее, становятся для них наиболее близкими, авторитетными людьми как в семье, так и в школе.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и на разнообразии вариантов личностного развития, можно обнаружить общую *стабилизацию* личности в этот период, начавшийся с формирования Я-концепции на границе подросткового и старшего школьного возрастов. У старшеклассников в большей степени, чем у подростков, развито самоуважение, интенсивно развивается *саморегуляция*, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчи-

вым и осознанным. Юноши и девушки в 16—17 лет, независимо от темперамента, выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11-15.

Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой *мировоззрения*. Обостряется интерес к сложным мировоззренческим проблемам: счастья, долга, свободы личности, смысла жизни. Интеллектуальное развитие, сопровождающееся накоплением и систематизацией знаний о *мире*, и интерес к личности, рефлексия оказываются в ранней юности той основой, на которой строятся мировоззренческие взгляды. Мышление старшеклассников отличается довольно высоким уровнем обобщения и абстрагирования, приобретает теоретическую и критическую направленность. Юный человек ищет четких, определенных ответов, и в своих взглядах он категоричен, недостаточно гибок, проявляет юношеский максимализм. Самостоятельность мышления в этом возрасте часто приобретает характер безапелляционных суждений и оценок, которые нередко еще по-детски наивны и односторонни. Однако не у всех старшеклассников вырабатывается мировоззрение — система ясных, устойчивых убеждений. По мнению Э. Эриксона, в юности необходим мировоззренческий выбор. Отсутствие этого выбора, смешение ценностей не позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений и не способствует ее психическому здоровью.

Главное психологическое приобретение ранней юности — *открытие своего внутреннего мира*. Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда возрастает потребность в общении и одновременно повышается его избирательность и потребность в уединении. Переживаются первые сильные чувства к противоположному полу. Вопрос выбора профессии становится одним из основных, требующим решения. Современные девушки и юноши при его решении на первое место часто ставят не интерес и свои склонности, а престижность профессии, характер оплаты труда.

В это время начинает развиваться и нравственная устойчивость личности. В своем поведении старшеклассник все больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего, пусть не очень большого, жизненного опыта. Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в его сознании в единую картину. Благодаря этому нравственная саморегуляция становится более полной и осмысленной.

Чрезвычайно важный компонент самосознания — *самоуважение*. В многочисленных исследованиях было доказано, что пониженное самоуважение соотносится с проявлением всех видов девиантного поведения: нечестностью, участием в преступных группах и совершением правонарушений, наркоманией, алкоголизмом, агрессивным поведением, попытками самоубийства и различными психическими расстройствами. Но неудовлетворенность собой и высокая самокритичность не всегда свидетельствуют о пониженном самоуважении. Несовпадение реального и идеального «Я» — нормальное, естественное следствие роста самосознания и необходимая предпосылка самовоспитания. Это расхождение является не только функцией возраста, но и функцией интеллекта — чем более развит интеллектуально юный человек, тем, как правило, у него это расхождение больше. Возникающий конфликт в норме разрешается в деятельности (учеба, спорт, труд) на основе сильного «Я», которое может ставить себе сложные задачи, и в этом проявляется мера самоуважения. Невротическая же рефлексия, наоборот, позволяет уйти от решения возникающих проблем, спрятаться в «самодовольное нянченье индивидуума со своими ему одному дорогими особенностями» (Г. Гегель). Поэтому во взаимодействии со старшеклассниками необходимо одним помогать более реалистично смотреть на свои возможности, а другим повышать уровень самооценки и веру в собственные силы.

Самосознание и самооценка юношей и девушек также сильно зависят от исторически сложившихся и социально поддерживаемых половых ролей.

Эффективность воспитательной работы школы и других образовательно-воспитательных учреждений во многом определяется тем, насколько принимаются во внимание при воспитании детей физиологические, психологические и социальные *особенности представителей разного пола*, насколько на всех возрастных этапах становления личности формируются соответствующие женские или мужские формы поведения и ценности. Нельзя понимать равноправие полов как превращение человека в бесполое существо, с размытыми половыми ориентациями, социальными ролями и формами поведения. Особенно остро вопрос овладения половыми ролями стоит в подростковом возрасте, но не теряет он своей актуальности и в период ранней юности.

Изменение учебной мотивации — одно из характерных проявлений в старшем школьном возрасте. Старшеклассники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей

профессиональной деятельности. Их интересуют главным образом те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем, их снова начинает волновать успеваемость (если они решили продолжить образование). Отсюда и недостаточное внимание к «ненужным» учебным дисциплинам, часто гуманитарным, и отказ от того подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков. Как считает А.В. Петровский, именно в старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

Кроме того, психологами (К. Миллер, М. Кон, К. Скулер и др.) выявлено, что более сложная и более самостоятельная, свободная от мелочной опеки учебная работа в этом возрасте способствует формированию более гибкого, творческого стиля мышления и развитию общей, выходящей за рамки учебной деятельности, потребности в самостоятельности, уменьшает вероятность эмоциональных расстройств, что, к сожалению, в школе редко учитывается и далеко не всегда поощряется.

Общаться со старшеклассниками как в учебном заведении, так и в семье надо уважительно, открыто, на условиях равноправия, признания права молодого человека на собственное мнение, собственные ошибки и самостоятельные решения и поступки. Это в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативности и социальной ответственности.

Эмансипация родителей, стремление к автономизации по отношению к культуре взрослых. Что лежит в основе этих процессов?

1. *Механизм психологического противодействия.* Она начинается срабатывать в тех случаях, когда юный человек постоянно находится под прессингом родительского авторитета.

Появляется стремление изолироваться, обрести независимость. Это своеобразная реакция на вольное или невольное подавление его личности. Под родительским прессингом подразумевается не только постоянное авторитарное давление, но и излишняя мелочная опека, идущая под флагом заботы, а также стремление решать за самого ребенка его проблемы, бесцеремонное вмешательство в его внутренний мир.

2. *Стремление преодолеть консерватизм взрослых* (в том числе и родителей), который обнаруживается во взглядах на жизнь, труд, духовные, материальные ценности, на моду, танцы, одежду и пр. Чем сильнее проявляется консерватизм, тем активнее старшеклассники пытаются продемонстрировать свой отказ от привычных стандартов поведения, взглядов, представлений, вкусов.

Консерватизм старшего поколения — естественное и вполне закономерное проявление заботы об устойчивости основ семейной, обще-

ственной и культурной жизни. Он как бы уравнивает стремление молодого поколения к ниспровержению всего сущего лишь потому, что оно не принадлежит их времени, их среде, не позволяет развиваться молодежному экстремизму, негативизму, приобретающему порой асоциальные формы.

Но излишняя приверженность к «устойчивости» серьезно дезориентирует старших, особенно тех, кто не желает «поступаться принципами», провоцирует молодежный экстремизм, порождает «бунт поколений» или, как его иногда называют, «конфликт отцов и детей». Разумный консерватизм в сочетании с вдумчивым отношением, понимание мотивов поведения молодежи дают возможность избежать подобных конфликтов. Опасность последних состоит в том, что они отвлекают обе стороны от решения наиболее принципиальных проблем, переключают внимание на второстепенные, несущественные, например на внешний вид старших школьников. Шекспир отметил: «Чем бы человек отличался от животного, если бы ему было необходимо только полезное и ничего лишнего!»

Н.Б. Крылова считает характерным для этого возраста определение ситуации принятия/непринятия среды и сложного социокультурного пространства, преодоление кризисов культурного самоопределения и самовыражения, приобретение опыта всевозможных культурных практик, нахождение своего места в культурном пространстве. Решение стоящей задачи овладения профессией становится условием для наиболее полной самореализации и самоосуществления.

ЗАДАНИЯ

1. Назовите и охарактеризуйте основные новообразования ранней юности.
2. Напишите автобиографию таким образом, чтобы в ней четко просматривались этапы возрастных переходов, появление и формирование новообразований, субъективных и объективных проблем, с которыми трудно было определиться самому, без посторонней помощи.
3. Напишите реферат на тему вхождения ребенка в культуру в процессе его взросления, воспитания и обучения. Проведите небольшое исследование по этой проблеме в соответствующей возрастной среде.

§ 7. Психология и педагогика поздней юности и взрослости

Поздняя юность — период от 18 до 23 (25) лет. Человек в этом возрасте является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении. Ведущей сферой деятельности становится труд с дифференциацией профессиональных интересов. Образование является специальным, профессиональным. Возрастает степень материальной независимости от родителей, многие молодые люди (особенно девушки) в этом возрасте обзаводятся собственными семьями.

В юности происходит становление гражданской, психологической зрелости, профессионального самоопределения, сексуального самознания, открытие своего внутреннего мира (Эллис, Гехмен, Катценмайер), ролевое экспериментирование (Л.С. Выготский, И.С. Кон), планируется и реализуется программа самоизменения (Л.Н. Куликова). В целом это период «сверхнормативной активности» (Н.Г. Григорьева), когда возрастает роль социализации в усвоении нормативного поведения по тому или иному образцу.

Многие исследователи считают, что на этот возраст приходится один из главных сензитивных периодов развития взрослого человека. Сравнительно с другими возрастными периодами в годы юности и молодости отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, а также решения вербально-логических задач. В личностном плане этот возраст имеет особое значение как период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые (Б.Г. Ананьев).

Постепенный переход в этот период от воспитания к самовоспитанию, от объекта воспитания к положению субъекта воспитания проявляется в умственной и моральной активности человека. Общим результатом этого процесса является *жизненный план*, с которым юноша и девушка вступают в самостоятельную жизнь. Выбор профессии, ценностная ориентация на ту или иную сферу общественной жизни, идеалы и цели, которые в самом общем виде определяют общественное поведение и отношения на пороге самостоятельной деятельности, — отдельные этапы, характеризующие *начало* самостоятельной жизни в обществе (Б.Г. Ананьев).

Возраст 18—25 лет очень разнообразен по составляющим его социальным группам: это студенты высших и средних учебных заведений, молодежь, служащая в армии; молодые рабочие, безработные и кри-

минальная молодежь. В каждой из названных категорий свои специфические проблемы педагогического взаимодействия и социально-психологической коррекции. Однако невозможно в одном параграфе раскрыть все эти проблемы, поэтому в рамках данного пособия представляется целесообразным раскрыть некоторые особенности одной из групп — студентов вузов.

Студенчество — особая мобильная социальная группа, специфическая общность людей, объединенных институтом высшего образования. Целью ее деятельности является организованная по определенной программе подготовка к выполнению профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве. Она имеет характерные, ярко выраженные черты, определяющие ее аксиологические установки, связанные как с процессом обучения в высшей школе, так и с получением профессионального образования. Контингент студентов вузов охватывает юношеский возраст (в среднем 17—25 лет).

Как правило, именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки (Б.Г. Ананьев).

Кроме того, этот период в социально-психологическом аспекте, как отмечает И.А. Зимняя, отличается наиболее высоким уровнем познавательной мотивации, активным «потреблением культуры», высокой социальной и коммуникативной активностью, гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Это определяется индивидуальными и вариативными особенностями становления и структурирования интеллекта личности, прежде всего вербального, что делает особо значимым вербально-логическое обучение. При правильной организации образовательного процесса основная нагрузка ложится не на память студента, а на его мышление и соответственно исследовательский подход к усвоению теории и профессиональному самоопределению.

Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. Если преподаватель не развивает именно эти способности, у студента может закрепиться навык полумеханического запоминания изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции, но тормозит развитие интеллекта. Одновременно повышается и уровень культуры учебной деятельности студентов, что влечет за собой расширение их информированности, стремление к

творческому освоению научных знаний, формированию практико-ориентированных умений и навыков, развитию самостоятельности, инициативности, социальной активности. Все это способствует творческому и осознанному участию в процессе взаимодействия с преподавателями вузов как равноправными партнерами педагогического общения и субъектами учебной деятельности.

В связи с этим С.И. Архангельский особо отмечал, что перед современным высшим образованием стоит задача — учить студентов мыслить и действовать методами, категориями науки, видеть свою область знаний и профессиональную деятельность глазами исследователя, т.е. «усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средств деятельности профессиональной».

Свою способность знать и понимать студентов, адекватно оценивать их личностные качества и состояния преподаватели вузов справедливо считают одним из важнейших профессиональных качеств и ставят ее на второе место после знания предмета, который они преподают. Успешная учебная деятельность студента зависит не только от степени владения приемами интеллектуальной деятельности; она обусловлена также личностными параметрами учебной деятельности — устойчивой системой отношений студента к окружающему миру и к самому себе.

Учеба в вузе требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает некоторую задержку социального становления студентов по сравнению с другими группами молодежи. Этот факт часто порождает у преподавателей ошибочное представление о студентах как социально незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке, снисходительном отношении, что отрицательно сказывается на социальном становлении молодого человека.

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, — *способность учиться*, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в послевузовском непрерывном образовании. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Студентам в педагогическом процессе должна быть предоставлена свобода выбора как необходимых им знаний, так и способов их получения, а значит, обеспечен максимально свободный доступ как к источникам информации, так и к прогрессивным технологиям ее поиска, использования и хранения, позволяющим реализовать их потребности в новом уровне научной грамотности. Учитывая современные интегративные тенденции развития науки и техники, создаю-

шие условия для приобретения широкого базового образования, можно утверждать: это позволит студентам в дальнейшей деятельности достаточно быстро переключаться на смежные области профессиональной деятельности, заниматься непрерывным самообразованием.

Особенно бурно в период вузовского обучения идет развитие *специальных способностей*. Студент впервые сталкивается со многими видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии, поэтому необходимо уделять особое внимание диалоговым формам общения со студентами, в частности в процессе выполнения курсовых и дипломного проектов, прохождения практик и т.п.

Эмоциональная сфера в студенческом возрасте приходит к некоторому уравновешенному состоянию, «успокаиваясь» после бурного развития и брожения в подростковый период. Но определенные отголоски прошедших «бурь» иногда дают себя знать, особенно у студентов с задержками личностного развития, т.е. страдающих *инфантилизмом*. Часто может наблюдаться гипертрофированная и несколько абстрактная неудовлетворенность жизнью, собой и другими людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Но при обращении энергии этого эмоционального состояния на решение сложной и значимой для студента задачи неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе. Выраженный и часто подчеркнутый рационализм в обращении преподавателей со студентами негативно сказывается на развитии их эмоциональной сферы в целом.

Условия педагогического развития личности — возможности индивида (внутренние условия) к обучению по тому или иному педагогическому образцу, зависящие от индивидуальной медико-психологической основы образования (здоровье, интеллект, мотивационно-характерологические особенности личности), с одной стороны, и необходимые слагаемые обеспечения процесса обучения (внешние условия) — с другой.

Самая главная особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в *осознании человеком своей индивидуальности*, неповторимости, в становлении самосознания и формировании «образа Я». Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей юношеского возраста — в общении, уединении, в достижениях и др.

Потребность в достижениях, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается в другие сферы жизни — в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби или в сферу интимных отношений.

Критерием развития личности является ее зрелость, которую приобретает молодой человек по мере взросления. *Акме* – в переводе с древнегреческого — высшая точка, расцвет, зрелость, лучшая пора. Изучает это состояние, закономерности и механизмы развития человека на ступени его профессиональной и личностной зрелости наука *акмеология*. Важной задачей *акмеологии* является выяснение того, что должно быть сформировано у человека на каждом возрастном этапе в детстве и юности, чтобы он смог успешно реализовать свой потенциал на ступени зрелости.

Процесс становления социально зрелой личности идет на индивидуальной основе с помощью общественной системы воспитания и обучения. С психологической точки зрения это прежде всего развитие интеллекта (знаний, умений, навыков), становление иерархии мотивов деятельности (Б.В. Зейгарник) и формирование таких психологических качеств психической зрелости, как ответственность, самостоятельность и др. (А.А. Реан). *Психическая зрелость* (в отличие от психического инфантилизма) подразумевает совокупность развитых психических качеств, необходимых для эффективной социализации, успешной психической адаптации индивидуума к требованиям общества и самоактуализации в нем.

Основными характеристиками зрелой личности являются *субъектность, самосознание и самообучаемость* эффективному поведению (эмоциональному общению) и деятельности (деловому взаимодействию).

Становление свойств зрелой личности происходит постепенно, проходя этапы адаптации, выработки индивидуального стиля поведения и деятельности, интеграции личности в общество благодаря ее самореализации в процессе и результатах главным образом профессиональной деятельности. Становление зрелой личности, собственно, и есть процесс ее развития, точнее, развития ее *субъектности* благодаря все возрастающей активности *самосознания*, сознательных целенаправленных процессов самоопределения.

Большой интерес исследователей в последние десятилетия привлекает *кульминационный момент* наивысших достижений человека в избранной деятельности. Это момент наибольшей продуктивности творчества и наибольшей значимости созданных человеком ценностей. Существует определенная зависимость *кульминации* от общего времени и объема деятельности в данной области (например, кульминационные моменты в хореографической деятельности располагаются между 20—25 годами, в музыкальной и поэтической — между 30—35 годами, а в научной и политической областях кульминация достигается между 40—55 годами и т.д.). В зависимости от структуры

и методов той или иной деятельности кульминационные даты (пики) значительно варьируют. В среднем кульминация для многих специальностей приходится на возраст 37 лет. Многими исследователями признается существование *второй кульминации в более поздние годы*. Имеется довольно много людей, продолжающих свою творческую деятельность и после 60—70 лет.

Рассмотрим возрастные периоды зрелости.

Молодость (24—30 лет). Первый период молодости — это период поисков себя, выработки индивидуальности, окончательного осознания себя как взрослого человека со всеми правами и обязанностями, осознания обобщенного, нереального характера юношеских (а тем более подростковых) мечтаний, определения более конкретного представления о будущей жизни, встречи с будущим супругом (супругой). В этот период ведущей становится профессиональная деятельность. Профессиональная деятельность в ситуации, когда выбор уже сделан, ставит перед личностью задачу специализации в избранной профессии, приобретения мастерства. В более сложных случаях человек, попробовав себя в каком-то деле, решает изменить выбор, более или менее сознательно меняет профессию, вуз и т.п.

Расцвет человека (31—40 лет). Это середина жизни, «золотой возраст», период бури, натиска и беспокойства, огромной работоспособности и отдачи. Все достигнутое к этому времени кажется недостаточным. К 30—35 годам личность приобретает богатый жизненный опыт, человек становится полноценным специалистом, семьянином. Это период высокопродуктивного творчества. Появляется потребность передавать то лучшее, что накоплено.

Около сорока лет у многих людей возникает впечатление, что жизнь проходит зря, наступает осознание утраты молодости. Б.С. Братусь характеризует возраст 40—45 лет как период наиболее частого возникновения личностных сдвигов. Однако зрелая личность, осознающая себя, свои достоинства и недостатки, развивающаяся через самосовершенствование, должна осознавать возникающие проблемы и сознательно, целенаправленно, постепенно и своевременно осуществлять личностные перестройки, меняя систему мотивов и направленность, т.е. ведущую деятельность, изменяя социальное окружение, управляя своим развитием, его динамикой.

Период зрелости (40—55 лет). Эпоха зрелости — вершина жизненного пути личности, особенно тогда, когда человек здоров, полон сил, бодрости, знаний, опыта. Задача всех отраслей науки, имеющих отношение к проблемам этого периода, — способствовать увеличению

продолжительности этого периода за счет старости. Зрелость личности не может рассматриваться как некоторое конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно заканчивается. Человек достигает к этому времени вершин профессионального мастерства, определенного положения в обществе. К данному возрасту накапливается профессиональный опыт и опыт общения с людьми. Как и в другие периоды взрослости и переходного возраста, встает вопрос о смысле жизни, но в специфической форме подведения итогов прожитых лет.

Кризис 50—55 лет, выделенный Братусем, тесно связан «с теми или иными поворотами "социальной ситуации развития" и с возрастными перестройками организма», или, другими словами, с осознанием возрастных перестроек, приданием им того или иного личностного смысла. И именно от последнего во многом зависит динамика перехода и дальнейшее развитие личности.

Последующие периоды жизни делят на **пожилой возраст — 55—75, старческий — 75—90, долгожители — свыше 90 лет.**

Старость — естественный возрастной этап, продолжающий жизнь, который можно и нужно сделать счастливым для человека и полезным для общества. Ведущая потребность этого возраста — передать другим накопленный опыт — реализуется в деятельности общения, в ней же реализуются и другие **потребности**: в коллективе, уважении, самоутверждении.

Старение — это не столько распад, угасание, одряхление всего организма человека, сколько переход его на приспособительный уровень жизненных функций, в том числе и на адаптацию личности к новым условиям жизни. Ученые говорят об умении стареть, неотделимом от умения жить, о **геронтогенезе**, т.е. становлении старости, которое охватывает десятилетия, о необходимости подготовки к старости, подобно тому как человек готовится к зрелости. Это значительно облегчило бы личностные перестройки и сделало старость действительно счастливой порой жизни, ее «золотой осенью».

Многие исследователи дифференцируют понятие «старость» на:

1) *календарную*, или *хронологическую*, но календарный возраст, как известно, не главный показатель нахождения человека на той или иной возрастной ступени;

2) *биологическую*, означающую уменьшение функциональной полноценности органов, которая может, однако, компенсироваться за счет жизненного опыта, **интегрированности** процессов и т. д.;

3) *психологическую* (она может быть и у молодых по возрасту людей), о которой Л. Сэв судит по снижению «нормы прогресса», Л.И. Божович — по отсутствию интересов.

Эти три вида старости совпадают далеко не всегда. Кроме того, старость разделяют на *физиологическую*, *нормальную* (раннюю и позднюю) и *патологическую*, или *преждевременную*, на *активную* (труд на благо общества, хобби и т. д.) и *пассивную* (сонливость, инертность).

Одновременно с процессом созревания и самосовершенствования личности с возрастом идет и процесс угасания и ослабления отдельных функций и способностей человека. Финалом для индивида является смерть, с которой, разумеется, прекращается всякое материальное существование и всех других состояний человека как личности и субъекта деятельности. Однако историческая личность и творческий деятель, оставившие потомкам выдающиеся материальные и духовные ценности, т.е. активные субъекты познания и труда, обретают социальное бессмертие.

Исследователи старших человеческих возрастов отмечают интересную закономерность, заключающуюся в том, что во многих случаях те или другие формы человеческого существования прекращаются еще при жизни человека как индивида, т.е. их «умирание» наступает раньше, чем «физическое одряхление» от старости. Такое состояние имеет место тогда, когда человек сам развивается в направлении растущей социальной изоляции, постепенно отказываясь от многих функций и ролей в обществе, используя свое право на социальное обеспечение. Постепенное освобождение от обязанностей и связанных с ними функций приводит к соразмерному сужению объема личностных свойств, деформации структуры личности. Научные данные о долгожителях свидетельствуют о том, что одной из их характеристик является живая связь с современностью, а не социальная изоляция, сопротивление внешним и внутренним условиям, благоприятствующим такой изоляции (почти полное отсутствие сверстников в своей среде, резкое понижение зрения, слуха и т. д.). В таких случаях сохранность личности обеспечивается до самой смерти человека, даже если она наступит после ста лет жизни.

Доказано, что инволюционные процессы во многом зависят от двух факторов: внутреннего и внешнего. *Внутренним фактором* является *одаренность* — у более одаренных интеллектуальный процесс более длительный и инволюция нарастает позже, чем у менее одаренных. *Внешним фактором*, зависящим от социально-экономических и культурных условий, является *образование*, которое противостоит старению.

По сравнению с долгожителями с сохранившейся личностью некоторые «начинающие» пенсионеры в 60—65 лет кажутся сразу одряхлевшими, страдающими от образовавшихся вакуумов и чувства соци-

альной неполноценности. С этого возраста для них начинается драматический *периодумирания личности*. Явления деперсонализации такого рода приводят к функциональным нервным, сердечно-сосудистым и другим психогенным заболеваниям.

Но подобные явления, которые можно назвать деформацией личности, возникают обычно лишь в связи с прекращением деятельности в той или иной области общественной жизни, производства и культуры.

ЗАДАНИЯ

1. Проанализируйте на примере своей студенческой группы проявления специфических особенностей поздней юности и взросления. Напишите на эту тему реферат или эссе-раздумье.
2. Познакомьтесь с биографиями двух-трех выдающихся личностей и докажите на примере их жизни или опровергните тезис о том, что одаренность, образование и активность личности способствуют затормаживанию инволюционных процессов и являются одной из причин долголетия **человека**.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Архангельский СИ.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980.
- Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики. Екатеринбург, 2000.
- Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
- Блонский П.П.* Педология. М., 1934.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Боссарт А.Б.* Парадоксы возраста или воспитания. М., 1991.
- Братусь Б.С.* Аномалии личности. М., **1988**.
- Венгер Л.А., Венгер А.Л.* Готов ли ваш ребенок к школе. М., 1994.
- Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1991,
- Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
- Голик А.Н.* Педагогическая психиатрия. М., 2003.
- Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. Киев, 1990.
- Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. М., 1993.
- Деркач А.А., Зызыкин В.Г., Маркова А.К.* Психология развития профессионала. М., 2000.
- Детство: Краткий словарь-справочник. М., 1996.

- Зеньковский В.В.* Психология детства. М., 1996.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М., 1999.
- Кей Э.* Век ребенка. М., 1910.
- Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989.
- Кон И.С.* Ребенок и общество. М., 1988.
- Кривцова С.В. и др.* Подросток на перекрестке эпох. М., 1997.
- Крылова Н.Б.* Ребенок в пространстве культуры. М., 2000.
- Кулагина И.Ю.* Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., 1996.
- Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.
- Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
- Мир психологии. 2002. № 1. (Тематический номер научно-метод. ж-ла Московского психол.-соц. ин-та: Детство в современном мире: явление, событие, прогресс.)
- Мудрик А.В.* Время поисков и решений: старшеклассникам о них самих. М., 1990.
- Память детства. Западноевропейские воспоминания о детстве от поздней античности до раннего нового времени (III—XVI вв.). М., 2001.
- Память детства. Западноевропейские воспоминания о детстве эпохи рационализма и просвещения (XVII—XVIII вв.). М., 2001.
- Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях. М., 2001.
- Природа ребенка в зеркале автобиографии. М., 1998.
- Сластенин. М., 2000.
- Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
- Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.
- Франки В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Хеннингсен Ю.* Автобиография и педагогика. М., 2000.
- Эльконин Д.Б.* Психологическое развитие в детских возрастах // Избр. психол. труды. М., 1997.

Глава 6

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Чтобы изменить людей, их надо любить, влияние на них пропорционально любви к ним.

И. Песталоцци

ПОНЯТИЯ: дидактогении, «неправильное воспитание», физическое насилие, психическое (эмоциональное) насилие, моральная жестокость, эмпатия, диалог, фасилитатор, толерантность, фрустрационная толерантность, конгруэнтность, рефлексивность, конструктивность, трансцендентность, диалогичная личность, технология и принципы обучения взрослых, андрагогика, пространство образовательного учреждения, культурная среда образовательного учреждения, эргономика

§ 1. Антропологически неприемлемые модели педагогического взаимодействия

Л.Н. Толстой считал, что воспитание есть умышленное формирование людей по известным образцам. Это высказывание очень точно раскрывает насильственный характер самой природы воспитания, но в процессе воспитания можно смягчать, использовать более опосредованные способы воздействия на воспитуемого, за что ратуют сторонники гуманной педагогики, а можно, наоборот, выделять этот насильственный характер воспитания, делая, в принципе, именно на него ставку в достижении желаемых результатов. Антропологически неприемлемыми на современном этапе являются любые формы прямого насилия в педагогическом процессе, которое является одной из доминирующих причин появления дезадаптаций, влекущих за собой

девиантное поведение у воспитанников и нарушение психического здоровья.

Выделяют несколько форм жестокого обращения с детьми: *физическое насилие, сексуальное насилие, торговлю детьми, психическое (эмоциональное) насилие, пренебрежение нуждами ребенка (моральная жестокость)*. Рассмотрим те формы насилия, которые непосредственно связаны с воспитательным взаимодействием с ребенком в семье, в образовательных учреждениях и т.п.

Физическое насилие — преднамеренное нанесение физических повреждений воспитаннику сверстниками, родителями или лицами, их замещающими, воспитателями или другими лицами, ответственными за воспитание. Эти повреждения могут привести к инвалидности, смерти, вызвать серьезные нарушения физического или психического здоровья или отставания в возрастном развитии.

Психическое(эмоциональное)насилие— периодическое, длительное или постоянное психическое воздействие сверстников, родителей, опекунов или других взрослых, ответственных за воспитание ребенка, приводящее к возникновению у него патологических черт характера или же тормозящее развитие его личности.

К этой форме насилия относятся:

- открытое неприятие и постоянная критика;
- угрозы, проявляющиеся в словесной форме без физического насилия;
- оскорбления и унижение личного достоинства воспитанника;
- преднамеренная физическая или социальная изоляция;
- предъявление требований, не соответствующих возрасту и возможностям;
- ложь и невыполнение взрослыми обещаний;
- однократное грубое психическое воздействие, вызвавшее психическую травму;
- доведение воспитанника (особенно в подростковом возрасте и ранней юности) до самоубийства и др.

Статистика последних лет отмечает неуклонный рост самоубийств среди школьников. Анализ причин, судебно-психологические экспертизы суицидов позволяют сделать вывод, что суицид может существовать как самостоятельная форма, а также выделяется его разновидность — доведение до суицида. Это наиболее часто встречающийся случай — воспитанник настолько боится наказания или настолько устал от давления, криков и того же наказания, что принимает решение уйти из жизни.

Пренебрежение нуждами ребенка (моральная жестокость) — отсутствие со стороны родителей, опекунов или других взрослых, ответственных за воспитание ребенка, элементарной заботы о нем, в результате чего нарушается его эмоциональное состояние и появляется угроза его здоровью или развитию.

Причиной неудовлетворения основных потребностей ребенка могут служить:

- недостаток питания, одежды, жилья, образования, медицинской помощи, включая отказ от его лечения;
- отсутствие должного внимания и заботы, в результате чего ребенок может стать жертвой несчастного случая;
- нанесение повреждений, вовлечение в употребление алкоголя, наркотиков, а также в совершение преступления.

Недостаток заботы со стороны родителей может быть и непредумышленным: он может быть следствием болезни, бедности, неопытности или невежества родителей, следствием стихийных бедствий и социальных потрясений.

На насилие, в какой бы форме оно ни проявлялось, воспитанники отвечают агрессией. Как правило, это выражается в том, что они:

- часто бывают невыдержанными;
- спорят со взрослыми;
- отказываются выполнять необходимую работу;
- делают то, что раздражает других;
- часто обвиняют других в своих ошибках;
- часто сердятся и возмущаются;
- недоброжелательны и мстительны;
- сквернословят и говорят непристойности;
- жестокости к младшим и животным и др.

Наибольшее количество детей со школьной дезадаптацией приходится на средние классы, т.е. на подростковый возраст.

Устойчивое девиантное поведение может быть способом самоутверждения, защиты от беспомощности, тревоги, потери самоуважения; результатом сформировавшихся асоциальных ценностных норм под воздействием насилия внешней среды в детском возрасте.

В исследованиях психологов и психофизиологов последних лет доказано, что в современной школе сложилась ситуация, когда сами условия, средства, методы обучения и воспитания часто и в значительной степени способствуют снижению уровня здоровья, развитию хронических заболеваний, интеллектуальной депрессии учащихся и преподавателей. По некоторым данным, за время обучения в средней школе чис-

ЛО здоровых детей уменьшается в 4—5 раз, а к окончанию школы 55% учащихся уже имеют те или иные хронические заболевания.

Это же относится к данным о неадекватном родительском (материнском) отношении к ребенку в виде нескольких типов: а) отношение матери к сыну-подростку как к «замещающему» мужа: требование внимания к себе, „стремление быть в курсе его интимной жизни и т.п.; б) гиперопека и симбиоз в виде упорного желания привязать к себе ребенка, лишить его самостоятельности из-за страха возможного несчастья с ним; в) контроль посредством нарочитого лишения любви: с ребенком не разговаривают, его нарочито игнорируют, говоря о нем в третьем лице, как об отсутствующем; г) контроль посредством вызова чувства вины: ребенок, нарушающий запрет, клеймится родителями как «неблагодарный».

В детской и педагогической психиатрии появился термин «неправильное воспитание». «Неправильное воспитание» в ряде работ определяется как воспитание, при котором в результате подражания привычкам родителей, закрепления и культивирования негативистических реакций у ребенка возможно формирование отрицательных характерологических (аномальных) черт характера (О.В. Кербиков и др.).

Следствием жесткой, насильственной, унижающей системы взаимодействия с воспитанником и воздействия на него являются дидактогении. ***Дидактогения** — вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (педагога, тренера, руководителя и др.) негативное психическое состояние воспитанника: угнетенное настроение, страх, фрустрация и др., отрицательно сказывающееся на его деятельности и межличностных отношениях.* Может являться причиной неврозов.

Дидактогения развивается у учащегося, как правило, в результате неуважительного отношения к нему педагога, прилюдного вышучивания ответов ученика (К.К. Платонов). Н. Шипковенски описал под названием «дидакалогении» психические нарушения, вызванные неправильным поведением педагогов. К дидактогении относят диппольдизм (В.М. Блейхер, И.В. Крук) — особую разновидность садизма у учителей и воспитателей, проявляющуюся в истязании ими учеников (по имени учителя А. Диппольда, от истязаний которого умер его ученик). В Законе РФ «Об образовании» (ст. 56, п. 36) предусмотрено административное наказание педагогического работника за допущенное физическое и (или) психическое насилие над ребенком.

Дидактогении представлены рядом расстройств: от явлений социально-психологической деформации личности (В.В. Королев), т.е. неболезненных явлений, до очерченных форм психической патологии.

гии в виде школьных страхов, психогенных депрессивных нарушений и пр.

Школьная тревожность — это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности собственного поведения, своих решений. Однако это, как правило, не вызывает особого беспокойства взрослых. Б.И. Кочубей отмечает, что тревожность, в том числе и школьная, — это один из предвестников невроза. И.Е. Иллеш в работе «Экзаменационный стресс» отмечает, что, по данным психоневрологических исследований, повышенная школьная тревожность, т.е. пограничное с неврозом состояние, наблюдается у 20% учащихся младших классов и у 15% школьников 5—9-х классов.

Основным средством воздействия учителя на учащихся является система оценок. «Рассогласование между самооценкой ребенка и оценкой учителя может произойти, если учитель не принимает во внимание сложившийся у учащихся оценочный образ результатов его труда» (А.И. Липкина). Труд, вложенный, например, младшим школьником в выполнение учебного задания, переживается им как затраченное время и старание. И если это остается незамеченным, то может привести к обиде, потере старания. Психологи считают, что в практике школьного обучения на начальном этапе не должны использоваться отметки для оценки успехов первоклассников, так как оценка может стать постоянным психотравмирующим фактором, затрудняющим адаптацию ребенка к школе. Но на практике учителям трудно отказаться от этого достаточно простого и наглядного способа оценки, поэтому вместо традиционных двоек, пятерок используются рисунки, картинки, различные символы, дифференцирующие успехи точно так же, как и традиционные отметки. А.К. Дусавицкий полагает, что отметка в начальной школе является основным препятствием на пути формирования полноценной системы мотивов учения.

Однако Б.Г. Ананьев считал, что в некоторых ситуациях интеллектуального напряжения учащегося и ожидания им оценки выполненной работы *отсутствие педагогической оценки* оказывает более депрессирующее влияние, чем явное неодобрение учителя. Педагогическая оценка *ориентирует* детей в состоянии их собственных знаний и *стимулирует*, порождая сдвиги в мотивации поведения. Не менее важно то, что педагогическая оценка создает психологическую ситуацию

обучения: а) сдвиги в самооценке учащегося и уровне его притязания, в отношении к учению; б) эмотивно-напряженное поле взаимоотношений между самими учащимися, оценивающим учителем и оцениваемым учащимся; в) изменение позиции учителя, степени его авторитета и последующих влияний на развитие учащихся.

ГБ. Корнетов рассматривает различные подходы к интерпретации существующих образовательных моделей, как соответствующих гуманным антропологическим идеям, так и не соответствующих им. Первой такой моделью из второй группы является модель традиционной (авторитарной) педагогики, называемой разными авторами по-разному. Так, Ш.А. Амонашвили определяет ее как *авторитарно-императивная педагогика*, которая, по его мнению, ставит во главу угла учебно-воспитательного взаимодействия не доверие воспитателя к воспитаннику, не стремление учителя опереться на активность и творческую самостоятельность ученика, а необходимость постоянного контроля, надзора, проверки первым второго как важнейших средств ограничения естественной активности ученика, побуждения и принуждения его к ответственности, прилежанию и исполнительности.

Авторитарный педагог, руководствуясь своими императивными образовательными установками, стремится «продиктовать» ребенку всю его жизнь — и знания, и ценности, и убеждения, и нормы поведения.

В результате такого подхода, который ориентируется не на конкретных детей, не на их действительные мотивы и интересы, потребности и способности, появляется нежелание учащихся обучаться в соответствии с императивами и требованиями педагогов, происходит превращение их в непослушных строптивцев, потерявших всякую охоту учиться. Сами процессы воспитания и обучения оказываются оторванными от жизни детей, от их реальных интересов и поэтому отторгаются ими, вызывают сопротивление и неприятие.

Следствием этого, по мнению Амонашвили, является тот факт, что авторитарно-императивная педагогика исходит из *невозможности осуществления образования без принуждения, что неизбежно порождает насилье по отношению к детям*. Важнейшей задачей авторитарно-императивной педагогики является поддержание дисциплины. Стержнем соответствующей ей модели образовательного процесса становится тип педагогического взаимоотношения, предполагающего требовательность и строгость учителя и подчинение и послушание ученика. Активность ребенка оказывается полностью подконтрольной воле взрослого, который, стимулируя, направляя или подавляя ее, решает поставлен-

ные им задачи по воспитанию и обучению своего питомца. Сам ребенок превращается в средство достижения педагогических целей и рассматривается не как целостная, уникальная, неповторимая личность, а как материал, с которым работает воспитатель и который обладает определенными качествами и свойствами, способствующими или, наоборот, препятствующими реализации замысла учителя-творца.

Исследователь И.А. Колесникова, цитируемая Г.Б. Корнетовым, считает эту педагогику *научно-технократической парадигмой образования*. По ее мнению, она базируется на ценностных представлениях о существовании объективной истины, которые строятся на конкретно-историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании. Это знание обезличено, усреднено, ограничено рамками научно-технического прогресса и со временем быстро устаревает.

Объективное, точное знание и четкие правила его передачи ученику становятся главной профессиональной ценностью учителя, который оценивает результаты воспитания и обучения в жесткой логике системы бинарных оппозиций «знает — не знает», «умеет — не умеет», «воспитан — не воспитан». При этом учитель всегда ориентируется на внешние, объективно заданные эталоны, нормы, стандарты, с которыми сверяется уровень обученности и воспитанности. **Стремясь** к достижению этого результата, учитель часто оставляет без внимания ту физиологическую, психологическую, нравственную цену, которую за него платит ученик. При этом не только ребенок становится средством достижения эталонного результата, но и учитель оказывается средством обучения и воспитания, трансляции информации и формирования должного поведения.

Сам Корнетов излагает свой оригинальный подход. Все реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения он предлагает рассматривать в рамках трех базовых моделей образовательного процесса, которые представлены парадигмами *педагогика авторитета, манипуляции и поддержки*. Традиционная педагогика — это педагогика авторитета. Парадигма педагогика авторитета базируется, как считает автор, на явном признании авторитета за воспитателем (учителем) как более зрелым, опытным, знающим, подготовленным человеком, который сознательно ставит и решает важнейшую социальную проблему образования других людей, принимая на себя ответственность за их развитие, право определять цели их воспитания и обучения, а также педагогические пути, способы и средства достижения этих целей.

В рамках рассматриваемой модели образовательного процесса воспитанники (ученики) оказываются в ситуации, требующей от них принятия ведущей роли педагога как человека управляющего, руководящего, организующего их развитие, выполнения его требований, следования его предписаниям и указаниям.

Педагог, учитывая достигнутый уровень и перспективы развития общества, опираясь на исторический опыт жизнедеятельности людей, моделируя и реализуя на практике процесс образования своих воспитанников, определяет цель образования учеников, планирует их желаемые изменения, проектирует свойства и качества, которые у них должны быть развиты и сформированы в результате педагогического взаимодействия.

При этом воспитатель в ходе педагогического целеполагания:

- руководствуется *существующими государственными установлениями*, которые в той или иной степени определяют цели, а также содержание, способы и средства образования, носят нормативный характер и являются обязательными для исполнения;

- *учитывает существующие в обществе в целом, а также у его отдельных групп представления* о том, какими должны быть цели образования, какими должны стать обучаемые и воспитываемые люди;

- *исходит из собственных представлений* о том, какие качества и свойства следует формировать у воспитанников, какими они должны обладать знаниями, умениями, навыками, способностями, потребностями, какими должны быть мотивы их поступков, каким нормам и правилам поведения они должны следовать и т.п.

Однако очевидно, развивает свою мысль дальше Корнетов, что эффективность образования зависит от того, в какой степени *удается учитывать* половозрастные, социальные, индивидуальные *особенности детей*, состояние их здоровья и своеобразие протекания психических процессов, наличный уровень их развития и мотивации, уже имеющийся у них жизненный опыт, сформировавшиеся потребности и способности и т.п. Поэтому педагог не может ограничиться «абстрактно сформулированными» целями воспитания и обучения, а должен уточнять их по отношению к конкретным детям (группам детей), определенным условиям и обстоятельствам их образования и реальным ситуациям жизни своих питомцев. Однако парадигма педагогики авторитета в конечном счете всегда обуславливает цели образования императивами, изначально лежащими вне конкретного ребенка, *анаместонеразумной воле ребенка педагог должен поставить свою разумную волю*.

Определив цели воспитания и обучения, наставник конструирует пути и способы их достижения, отбирает средства для их практической реализации, которые использует в ходе педагогического взаимодействия со своими питомцами, устанавливая при этом границы активности и самостоятельности ребенка в образовательном процессе.

Педагогика авторитета по самой своей сути *нормативна, директивна*. Это эффективный способ целенаправленной организации социализации и инкультурации человека, подготовки его к выполнению определенных социально значимых (во многих случаях не противоречащих объективным личностным интересам) ролей и функций.

Исторический опыт образования убедительно свидетельствует, считает Г.Б. Корнетов, о том, что рассматриваемая педагогическая модель в полную силу «работает» там и тогда, где и когда четко определено, каким должен стать воспитанник, что для этого он должен усвоить, какие способы его образования наилучшим образом обеспечат достижение поставленных целей.

Педагогика авторитета ни в коем случае не предполагает какого-либо изначального принуждения по отношению к воспитанникам, подавления их инициативы и самостоятельности. Наоборот, она в своем позитивном, действительно продуктивном варианте ориентирована на то, чтобы наставник, опираясь на свой авторитет, добивался превращения питомца в своего единомышленника, союзника, сотрудника по реализации поставленных им педагогических целей. «Мудрая власть педагога, — писал В.А. Сухомлинский, — состоит в том, чтобы моя воля стала желанием ребенка. Гармония воли воспитателя и желаний воспитанника — необходимейшая и сложнейшая гармония духовной жизни коллектива»¹.

Позитивной стороной педагогики авторитета является то, что она позволяет четко планировать, контролировать, отслеживать и корректировать процесс развития ребенка, создавать условия для овладения им объективно-значимыми элементами культуры независимо от того, в какой степени он сам подошел к осознанию этой необходимости, делает возможным ввести его в мир человеческой деятельности и общения. Она обеспечивает социализацию ребенка и руководит ею. Именно этим во многом объясняется тот факт, что и в теории, и особенно в практике образования парадигма педагогики авторитета была и остается ведущей.

Вместе с тем педагогика авторитета несет в себе мощную негативную силу, порождающую сопротивление воспитанника педагогичес-

ким усилиям воспитателя, который часто начинает навязывать ему цели развития насильственным путем. Педагогика авторитета затрудняет развитие у ребенка способности к свободному, ответственному, самостоятельному жизненному выбору. Суть в конечном итоге одна — этот подход в самой меньшей мере учитывает самого ребенка во всем его многообразии, уникальности и сложности, чего требует антропологический подход при организации педагогического взаимодействия.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как любые формы насилия над воспитанником влияют на процесс его личностного развития? Дайте развернутый аргументированный ответ.
2. Найдите в классических и современных художественных произведениях, в которых описываются истории воспитания в семье, в образовательных учреждениях, примеры жестокого обращения с детьми и проанализируйте, к каким последствиям это привело (книги Ч. Диккенса, «Очерки бурсь» Н. Помяловского и др.).

§ 2. Гуманизация педагогического взаимодействия как путь антропологизации педагогического процесса

Ведущей антропологической идеей гуманистического воспитания является категория *свободы*. В исследованиях последнего десятилетия (О.С. Газман) гуманистическое представление о человеке предполагает рассмотрение его как существа *природного* (биологического), *социального* (культурного) и *экзистенциального* (независимого, самосущего, свободного). Ключевая характеристика экзистенциального измерения — свободоспособность, понимаемая как способность к автономному, неконформистскому существованию, к самостоятельному и независимому строительству своей судьбы и отношений с миром, реализации подлинного жизненного предназначения. Сущность проблемы свободы в педагогике — гармонизация отношений человека, стремящегося к личному счастью, и общества.

Путь к достижению гармонии древние (например, Сократ) видели в совершенствовании человека. В истории гуманистической педагогики выделяют три ведущие идеи: *идею свободного развития ребенка* (педагогика эпохи Возрождения, Просвещения, социалисты-утописты); *идею отношения к ребенку как к цели*, а не как к средству (И. Кант); *идею приспособления воспитательного процесса к природе ребенка* (Ж.Ж. Руссо,

Л.Н. Толстой). В XX в. идея свободы ребенка становится все более популярной. Например, Э. Кей писала, что самой грубой ошибкой является подход к ребенку с шаблонной меркой, что необходимо предоставление природе ребенка свободы помогать самой себе, не ускоряя эту помощь, а лишь поддерживая ее, что свобода необходима для личностного роста ребенка, раскрытия его неповторимости и своеобразия.

Главное право ребенка — это право на собственную жизнь. «Ребенок, жизнь которого не управляется постоянно взрослыми, рано или поздно добивается в жизни успеха», — писал А. Нейдл. Педагогическая система Я. Корчага, например, строилась на убеждении, что ребенок способен организовать собственную жизнь, на вере в ребенка и уважении к его личности. Важную роль придавал Корчак праву ребенка на самостоятельное приобретение опыта, имея при этом в виду, что только знания, добытые самостоятельно и пережитые ребенком, становятся средством его развития.

Педагоги-гуманисты подчеркивали, что абсолютизация целей воспитания, педагогических требований, дисциплины отнимает у ребенка способность к внутреннему росту, что свобода ребенка есть выражение его потребностей и интересов, в том числе потребности в общении, самоутверждении, проверке своих сил, творческих способностей. Именно свобода позволяет ребенку удовлетворить свои потребности, дает ему возможность творческого самораскрытия и активности; требует от ребенка соотнесения своих потребностей с интересами других людей, с их свободой.

О.С. Газман вводит понятия «свобода от» и «свобода для» и приходит к выводу, что воспитательная деятельность, направленная на обеспечение ребенку «свободы от», предполагает защиту ребенка от подавления, оскорбления достоинства; в том числе и от его собственных комплексов, а воспитание в духе «свободы для» означает создание благоприятных условий для развития автономного «само» человека. Взросление — процесс движения ребенка от зависимости к независимости, а это по существу есть путь борьбы за свободу. Одна из самых ярких идей, рожденных в рамках «педагогики свободы», — идея педагогической поддержки ребенка в образовании, которая состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ребенку сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в общении, самовоспитании, общении и образе жизни.

Переход от «знаниевой» (от факта) воспитательной деятельности педагога к понимающей знаменует собой принципиально новый этап

в гуманизации педагогического процесса. Принципиальное различие этих подходов заключается в том, что если «знаниевый подход» отражает способность педагога усвоить и воспроизвести сумму сведений о ребенке, в правильности которых он не сомневается, то «пониманиевый» есть способность педагога постичь внутреннюю связанность, организованность педагогического процесса, его логическую упорядоченность и причинно-следственные отношения.

*Он руку над партю тянет и тянет.
Неужто никто на него и не взглянет ?
Не нужно отметок в журнал и в дневник,
Довольно того, что он в тайну проник,
Что чудо свершилось, задача решилась...
Спросите, пожалуйста! Сделайте милость!*

Понимание — это индивидуальная реализация познавательных возможностей, которая ведет к формированию образа мыслей педагога. Понимание личности в педагогическом взаимодействии возможно реализовать не только на глубоком восприятии педагогом философских идей свободы, но и на осознании им положений философии экзистенциалистов и философии жизни, герменевтики, синергетики, акмеологии и семиотики.

Экзистенциалисты считают автономную человеческую личность конечным продуктом образования, поэтому они мало заинтересованы в простой передаче учащимся сведений о реальности, истине и добре. Они озабочены вопросом о том, какую роль те или иные знания играют в конкретном человеческом существовании. Образование для них — процесс развития свободных, самоактуализирующихся личностей, центрированный на ребенке, который априори считается хорошим и активным. Экзистенциальная философия имеет большое значение для определения смысла и содержания педагогической деятельности: она помогает осознать, что в центре внимания педагога должен быть развивающийся человек с его глобальными проблемами свободы, смысла жизни, одиночества, ответственности и т.д. Вместе с тем экзистенциальная философия помогает педагогу отказаться от многих упрощений в понимании детства, учит распознавать и учитывать в своей деятельности такие онтологические состояния ребенка, как забота, грусть, страх, тоска, беспокойство и т.д., помогает педагогу сформировать в себе осторожное и бережное отношение к ребенку, слышать и понимать его.

Сохранение индивидуальности, недопущение обезличивания детей — одно из самых важных направлений гуманизации пространства детства.

Не менее значимо для педагогики представление о том, что внутренний мир личности открывается в акте саморефлексии и что именно здесь начинается поиск индивидом своего подлинного «Я».

Ценный подход к пониманию ребенка несет *философия жизни* (Ф. Ницше, В. Дильтей, Г. Зиммель, А. Бергсон, Л. Клагес и др.), в основе которой лежит онтологическая идея, согласно которой жизнь ребенка рассматривается как целостный процесс, в котором сплавлены жизнь тела и духа. Жизнь человека предстает как его личная история в контексте общего исторического процесса. Каждый момент этой истории — это шаг человека к своему изменению, овладению собой или потере себя; каждый этап тесно связан с новым уровнем освоения реальности, отношения к миру. Человеческая жизнь видится непрерывным творческим процессом, в котором каждая ситуация бытия есть выбор вектора самодвижения человека, спонтанный или осознаваемый, что и в том, и в ином случае связано с саморазвитием (или самодеструкцией). Сама судьба человека осознается как совокупность актов самостоятельного ответственного творчества. В этом процессе «человек никогда не равен сам себе», проявляясь по ситуациям то в своем величии, то в упадке и небрежении по отношению к себе и жизни, т.е. окончательную определенность приобретает лишь при завершении своей жизни, а сама же его жизнь, как и процесс его личностного роста, есть в принципе незавершенный акт, позволяющий верить в большую самосозидательную силу человека.

Акмеология — теория вершинных достижений человека и цивилизации — может быть полезна педагогу в выстраивании воспитательной деятельности как фактора гуманизации детства. Современная акмеология, включающая в свой состав не только индивида, но и общности людей, не только условия достижения акме отдельной личностью, но и вершинные достижения, накопленные человеческими сообществами, дает педагогике примеры реализации таких вершинных достижений, исторических завоеваний человечества, как лидерство, героизм, творчество, высшая самоотдача, преданность идеалам человечности. В педагогической деятельности акмеологический подход означает также ориентацию на высшие достижения в теории и практике гуманистического воспитания, изучение судеб выдающихся педагогов мира (отечественных и зарубежных), но самое главное — внимание к таким практическим педагогически важным про-

блемам, как прочное и органичное усвоение детьми ценностей; разработку стратегии построения жизни, предполагающей постоянное движение к осуществлению все новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которого нужны не только развивающемуся человеку, но и всему человечеству; создание самим человеком среды для своего развития.

Для педагогики перспективна идея о том, что акме человека имеет возрастные характеристики, означающие, что в каждом возрасте у ребенка разные возможности самореализации. Исследователи, занимающиеся акмеологией, пришли к убеждению, что достижения взрослого человека, и особенно наивысшие, зависят от того, как складывалось его развитие в каждую пору его детства, отсюда важно осознание «малого» акме — развитие ребенка должно идти через выход на вершины, типичные для каждого возраста. А.А. Бодалев считает, что на каждом этапе возрастного развития у ребенка складывается ядро личности — *образ себя*, который зависит от того, как ребенок воспитывался. Могут складываться такие «образы себя»: активный созидатель, неразмышляющий исполнитель, агрессивный разрушитель, трусливый приспособленец и др.

Эффективность воспитательной деятельности связана с тем, насколько глубоко удастся проникнуть педагогу в глубины детского бытия. Помощь педагогу в этом процессе оказывает *герменевтика* — древнее, известное со времен толкования библейских источников учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов, которое и сегодня интенсивно развивается на основе идей, высказанных в разное время такими выдающимися мыслителями, как Августин, М. Флавиус, И. Хладениус, Ф. Вольф, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г. Фреге, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, А. Уайтхед, Э. Бетти, Э. Коррет, Г. Шпет. Герменевтический подход в современной науке получил название «методологии вчувствования» (Г.Х. Вригт) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М. Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, подчеркивается в исследованиях, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С. Пирс), если он умеет выделить «темные места» (М.М. Бахтин) и если исследователь обращает внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С. Лихачев). Герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности. **Высокие** результаты обеспечиваются обращением педа-

гога во взаимодействии с детьми не только и не столько к педагогическим фактам, сколько к тому, что за ними стоит, а именно: к смыслам тех или иных фактов, характеризующих ребенка.

Ориентация педагога на постижение смыслов детского поступка или поведения означает приоритет в педагогической деятельности задач понимания ребенка. В процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации, постижение глубинных (бессознательных) смыслов (мотивов) поступков и поведения детей. Понимание — это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры:

- выявление непонимания;
 - операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту;
 - рефлексию как размышление о смыслах.
- В процессе понимания ребенка педагог реализует три типа познания:
- когнитивное, когда он изучает каждый факт;
 - семантизирующее, когда он стремится досконально понять все, что есть ребенок (его знаки);

- «распредмеченное», когда он восстанавливает целостную картину и смыслы, которые сразу не были им угаданы или были угаданы не все.

Именно *целостное видение ребенка* приближает педагога к пониманию его уникальности. Важно и то, что на всех этапах понимания информация о ребенке рассматривается не как законченный, а как постоянно развивающийся материал, который каждый раз создается, а не воспроизводится по раз и навсегда заданному эталону.

Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных способностей к пониманию, повышение культуры своего профессионального мышления. Понимание — это серьезный интеллектуальный труд и психическое напряжение, ибо оно возможно только на основе *сопереживания и идентификации*. Логика процесса понимания включает знание как получение и усвоение части информации, ее узнавание (распознавание), классификацию полученной информации и понимание — осмысление.

Герменевтический подход помогает педагогу преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности и в результате — демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, развивает педагогическую активность в преодолении ситуаций непонима-

ния, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника, что приближает педагога к решению задач гуманизации детства.

Понятие *синергетика* очень близко воспитанию (в переводе с греческого оно означает «совместное действие», «сотрудничество»). Синергетическое понимание мира важно для воспитания человека: синергетическому способу мышления свойственны *открытость, диалогичность, коммуникативность*. Синергетику сегодня все чаще называют философией контакта или коммуникативности. Синергетика ориентирует педагога как субъекта педагогического процесса на изучение сложнейших внутренних законов жизни человека.

Синергетический подход к технологиям педагогической деятельности дает возможность поднять ее эвристический потенциал.

Взаимодействие педагога и ребенка можно рассматривать как взаимодействие знаковых систем, что изучает *семиотика*. Использование в педагогическом процессе достижений семиотики позволяет смотреть на воспитание как на общающиеся между собой знаковые системы взрослого и ребенка и утверждать, что взаимодействие возможно, если есть или может быть найден общий язык, понятный обеим сторонам, если достигнут высокий уровень понимания друг друга.

В общении с детьми педагог использует различные знаки: слово, мимику, жест. Умение расшифровать вербальные и невербальные знаки ребенка — серьезная педагогическая проблема. Нередко, когда взрослые пытаются помочь детям в преодолении трудностей, которые те испытывают в межличностных отношениях или в обучении, они не в состоянии выяснить подлинные причины возникновения затруднений. Это происходит потому, что ребенок далеко не всегда умеет словами или жестами достаточно точно выразить свои тревоги. Исследования показывают, что воспитатель в современных условиях должен овладеть методами психотерапии и психоанализа, научиться выслушивать ребенка, давать ему возможность выговориться, уметь расшифровать его жесты, мимику, поступки, рисунки.

Семиотику называют «азбукой тела» (М. Хайдеггер, П. Сорокин, Э. Цветков). В концепции «азбуки тела» восприятие и понимание человека человеком трактуются как освоение этой азбуки, составление гипотезы о состоянии человека на основе его пантомимики и, исходя из этого знания, прогнозирование своих взаимоотношений с ним и влияния на него. Способность читать «язык тела» помогает педагогу своевременно увидеть «зажимы» в психике ребенка, обусловленные социально-педагогическими условиями его развития, помочь в их преодолении, упредить появление комплексов. Все это развивает у

учителя уверенность в своих силах и возможностях осуществлять действительно «помогающее» воспитание.

Теории личности и личностного роста гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) и вышеназванные философские концепции о человеке дают для педагогики такие установки на процесс педагогического взаимодействия:

- Педагог не должен ни идеализировать, ни упрощать природу ребенка, он должен изначально признать возможность негативных и даже деструктивных тенденций и явлений в процессе развития ребенка. При этом важно понимание, что в каждом ребенке есть внутренние силы и возможности для конструктивного разрешения встающих перед ним проблем — важно лишь, чтобы были обеспечены условия, необходимые для реализации этих возможностей.

- Большинство негативных проблем и тенденций является следствием внешнего навязывания ребенку «идеалов», «образцов», что ведет его к неконгруэнтности, т.е. к неприятию себя и как следствие к ошибкам, неадекватному поведению, конфликтам и неврозам. Только принятие себя есть исходное условие оптимального процесса личностного роста, ибо только уважающий себя, достаточно уверенный в своих силах человек открыт для непростого и рискованного процесса освобождения, самораскрытия и саморазвития.

- Отклонение от пути самопринятия происходит в раннем детстве, потому что с самого начала наряду с потребностью в самоактуализации у ребенка имеется потребность в принятии себя значимыми другими. Отсюда важнейший для педагогической практики вывод: *самопринятие ребенка в первую очередь обеспечивается процессом его принятия педагогами.*

- В процессе личностного роста важны становление психических функций, социализация, профессиональная подготовка детей, но приоритетным направлением являются личностное развитие, становление здоровой, адекватной и гибкой личности.

- Источник и движущие силы личностного роста находятся не вне ребенка, а в нем самом. Отсюда смыслом воспитательной деятельности педагога является не формирование человека по заданным, пусть даже и культурным образцам и эталонам, а помощь ребенку в самореализации, раскрытии и развитии личностного потенциала, принятии и освоении им собственной свободы и ответственности за жизненные выборы.

- Основным регулятором всех видов активности (а по существу, и самой человеческой жизни) является самоотношение как результат восприятия собственного опыта, переживаний. Отсюда главная зада-

ча педагога — *помощь детям стать личностями*, что значительно важнее всего остального.

- Педагог не «инженер человеческих душ», а *фасилитатор*, помогающий становлению личности ребенка. Основными «средствами» воспитания являются собственная личность педагога, уважение ребенка, подлинное общение и диалог.

- Подлинное воспитание проистекает из естественного интереса ребенка, его желания (мотивов) открывать, узнавать, пробовать, которые проявляются при встрече ребенка с трудностями. Главный мотив деятельности возникает тогда, когда та или иная проблема становится для ребенка осознанной, субъектно-значимой.

- Основным мотивом поведения является стремление к самореализации, понимаемой как сложный процесс, который происходит в борьбе и преодолении препятствий и в процессе которого ребенок получает возможность приобретения позитивного опыта независимости от влияний и опоры на себя.

- Полноценное развитие ребенка возможно лишь в атмосфере свободы и поддержки, в атмосфере «помогающих отношений». Важнейшими составляющими таких отношений являются конгруэнтность учителя (его искренность, уверенность в себе на основе доверия учеников к нему, его опыту и возможностям); принятие учителем своих учеников (безусловное и безоценочное принятие ребенка как личности, уважение к нему, его индивидуальным особенностям, вера в его позитивный потенциал и успех), понимание ученика учителем (адекватное видение ребенка и его состояния, эмпатия, глубокое сопереживание и понимание динамики его внутренней жизни). Созданию атмосферы «помогающих отношений» способствует помощь педагога ребенку в принятии реалистичных целей и задач, поддержка его в случае неудач, акцент на позитив, чуткое отношение к самоотношению ребенка, способствование развитию у него позитивной и сильной Я-концепции.

- Большое значение для развития ребенка имеет богатое информационное пространство.

- Отказ от однозначно-правильных рецептов педагогической деятельности; признание за педагогом права на самостоятельный выбор методических средств воспитания в соответствии с конкретной педагогической ситуацией, индивидуальными способностями детей и своими собственными возможностями и предпочтениями.

Учебно-воспитательный процесс в парадигме гуманной, личностно-ориентированной педагогики решает следующие задачи и строится на следующих принципах (Н.Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская).

Задачи:

- создание условий для удовлетворения потребностей ребенка в активности, информации и др.;
- формирование у каждого ребенка чувства психологической защищенности;
- предоставление каждому ребенку возможности самоутверждения в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, где в максимальной степени раскрываются его способности и возможности;
- формирование в школе на уровне взаимоотношений «учитель—ученик», «ученик—ученик», «учитель—учитель» специфического эмоционального поля взаимоотношений, обеспечивающих любовь и уважение к личности каждого ребенка;
- создание в школе условий максимально полного раскрытия личности каждого ребенка, проявления и развития его индивидуальности.

Принципы:

принцип ценности личности, заключающийся в признании самоценности личности каждого ребенка вне зависимости от той роли, которую он играет, позиции, которую он занимает, мнения, которого он придерживается; признании приоритета общечеловеческих ценностей;

принцип уникальности личности, состоящий в признании неповторимости индивидуальности каждого ребенка, его способностей и, соответственно, в утверждении необходимости построения учебно-воспитательного процесса, ориентированного на максимальное развитие этой индивидуальности; при таком подходе не личность подгоняется под одну из существующих в обществе социальных ролей, а роли выбираются под конкретную личность, а максимально индивидуализированный учебный и воспитательный процессы реализуются в гибких учебных планах и программах, подстраивающихся под каждого ребенка;

принцип приоритета личностного развития, заключающийся в рассмотрении личностного развития ребенка как ведущего звена в учебно-воспитательном процессе школы, а обучения как средства развития личности, а не как самостоятельной цели;

принцип ориентации на зону ближайшего развития ребенка, который предусматривает как классификацию учебных заданий в соответствии с индивидуальным темпом усвоения и способностями ребенка, обеспечивающую доступную для него величину «ступеней» (уровней трудности) в освоении материала, так и построение совместно с каждым ребенком индивидуальной зоны личностного развития, что обеспечивает максимальную эффективность процесса самовоспитания;

принцип субъектности учебно-воспитательного процесса, предполагающий, во-первых, ориентацию на внутреннюю, а не на внешнюю (отметка, поощрение, избегание наказания) мотивацию обучения, во-вторых, свободу выбора ребенком сфер приложения сил в процессе организации школьной жизни, всей своей жизнедеятельности;

принцип эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса, который обеспечивается единством чувства и мысли в педагогическом процессе (т.е. целостностью человеческой личности); поддержанием особой системы отношений в школе, а также специальным построением учебных планов и программ, ориентированных на максимальную интеграцию знаний ребенка в единую, эмоционально наполненную картину мира.

Основанный на вышеизложенных принципах педагогический процесс имеет дело с ребенком как целостной личностью, принимает его таким, каков он есть, и помогает ему «творить из себя» свободно, развитого, образованного, ответственного человека.

В реальной педагогической практике гуманизация педагогического процесса возможна при соблюдении следующих условий:

- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости», саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты, деятельности самоосуществления);
- создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и биологического (физического) существования и развития ребенка (питание, одежда, мебель, учебные и другие образовательные средства);
- организация очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и др.).

Гуманизация педагогического процесса предъявляет значительные требования к педагогу (учителю, воспитателю) и самому воспитаннику, однако одним из самых серьезных условий является наличие у всех субъектов педагогического взаимодействия *толерантности*.

Известно, что толерантность понимается как способность человека сосуществовать с другими людьми, обладающими иным менталитетом, ведущими иной образ жизни, выражается в терпимости и стремлении достичь взаимного понимания и согласия без применения насилия, преимущественно методами разъяснения и убеждения (А.А. Гусейнов, И.С. Кон).

Воспитание толерантности — общее дело многих государственных и общественных институтов, но когда его объектами выступают дети, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится наряду с семьей на образовательную среду, на учителей, воспитателей, социальных педагогов, школьных психологов и др.

Толерантность взаимосвязана со свободой, при этом не только с процессом обретения личностной свободы, особенно начиная с подросткового возраста: свободы от давления со стороны взрослых, свободы от интериоризованных стереотипов взрослых, но и с процессом принятия свободы как общественной ценности. Толерантность — объективно динамичный феномен: она может носить или положительную, или отрицательную направленность, проявляться в остроте ощущений и переживаний, в их устойчивости или ситуативности, диапазон которых широк: от полного приятия, согласия, в широком смысле дружелюбности в отношении того или иного объекта до безразличия, равнодушия, прямого или опосредованного *контакта без отношения* (когда глядят и не видят), до скрытого или явного неприятия людей, мнений, ситуаций, недопустимости мысли о возможном равенстве кого-то с собой, до нетерпимости, агрессии. С педагогической точки зрения это связано прежде всего с *целенаправленной* организацией *позитивного* опыта толерантности, т.е. с созданием условий, *требующих* взаимодействия ребенка с другими людьми, какими бы они ни выглядели в его глазах.

Но толерантность — это не все терпимость. Есть вещи и поступки, терпимость к которым неприемлема: предательство, преступление, терроризм и т.п. Борьба со злом всегда есть утверждение добра, и такое утверждение неизменно выступает одним из подлинных и значимых результатов толерантности. *Все, что антигуманно, — неприемлемо*, будь то разрушение природы или издевательство над слабым, неуважение старости или национальная вражда.

Решению этих задач может содействовать организация совместных дел, позволяющих ребятам предьявить себя друг другу с лучшей стороны, скажем продемонстрировать свои способности и увлечения техникой, компьютерными программами, спортом, туризмом, танцами. Учитель не упустит возможности поддержать даже скромные успехи тех детей, которые не пользуются большим вниманием со стороны одноклассников. Важно приобщать школьников к национальной культуре разных народов, организовывать для них непосредственные встречи с представителями иных культур. Чем старше становятся дети, тем полезней может оказаться откровенное обсуждение не только

волнующих их проблем класса, школы, села, города, но и событий в стране и в мире, обучение умению критически мыслить, вести диалог, анализировать свою и чужие точки зрения, требующие толерантного к ним отношения.

Одним из путей формирования толерантности у школьников является проблематизация их установок и отношений к другим народам, культурам, отдельным людям. *Проблематизация — искусственно создаваемая для воспитанников проблемная ситуация, направленная на выявление возможных противоречий в их отношении к иным культурам или установкам, позволяющая им обнаружить и преодолеть собственные стереотипы, предрассудки, которые ранее могли ими и не осознаваться* (Р.Г. Каменский).

Воспитателю необходимо установить доверительные отношения с воспитанниками, проявлять толерантность к подростковой и молодежной субкультуре. Деликатности требуют индивидуальные беседы с теми детьми, которые вызывают тревогу у педагога, особенно с себялюбивыми, замкнутыми, конфликтными, с завышенной или заниженной самооценкой. Обращаясь к реальным примерам из окружающей жизни, учитель помогает своим воспитанникам обрести собственный опыт терпимости к иному, но хорошему и неприятия и недопущения зла, зависти, ссор, конфликтов. Тогда в классе или ином детском коллективе возникает положительная нравственно-психологическая атмосфера, которая, в свою очередь, создает предпосылки для формирования у каждого ребенка опыта толерантного поведения.

*Толерантность профессионально необходима самому педагогу, поскольку дети разные и отношение к ним может быть разным, но проявлять его необходимо принципиально одинаково: ровно, уважительно, терпимо, тактично, порой переступая через собственные отрицательные эмоции. Это не исключает права педагога на требовательность, недовольство или даже гнев, но предполагает их корректное проявление. Толерантность учителя — не всепрощение или беспринципность, не равнодушие к недостаткам. Педагог часто бывает усталым, взвинченным, да и школьники не так уж редко проявляют распушенность, допускают грубость, непослушание, а то и прямое хамство. И тем не менее даже в таких ситуациях, реагируя на происходящее, следует быть сдержанным, сохранять достоинство и не терять авторитета. Это дается непросто, нужно серьезно работать над собой, набираться опыта, что становится не просто важной, но *органической составляющей профессионального мастерства, которого без толерантности не бывает*, какой бы репутацией ни пользовался педагог.*

В «Методических материалах по комплексной критериальной оценке воспитательной деятельности образовательного учреждения» (ВДОУ), разработанных под руководством И.А. Зимней (М., 2003), одним из первых критериев определяется *толерантность субъектов воспитательного взаимодействия и комфортность психологического климата в ОУ.*

Предполагается как минимум, что в процессе ВДОУ все требования к обучающимся предъявляются в видах и формах, не унижающих их человеческого достоинства, и что обучающимися не допускается поведение, имеющее целью оскорбить педагогов-воспитателей. Дружеское взаимодействие педагогов-воспитателей и обучающихся, их толерантность выступают в качестве желаемого **фона** для осуществления ВДОУ.

Эксперт фиксирует отсутствие явных признаков (прямые жалобы, проявления вандализма и пр.) неуважения к человеческому достоинству как педагогов-воспитателей, так и обучающихся.

В психологии выявлен эффект *фрустрационной толерантности*. При длительном воздействии фрустраторов индивид склонен к ригидному, стереотипному поведению, он перестает искать способы разрешения неблагоприятной ситуации. Длительная фрустрация, характерная для деятельности педагога, может привести к изменению его личности. Именно это наблюдается в профессии педагога. Фрустрационная толерантность зависит от следующих факторов:

1) наличия волевых качеств (целеустремленности, организованности, выдержанности, настойчивости, решительности, самообладания, терпимости) и волевого самоконтроля;

2) гибкости (вариативности) мышления и поведения;

3) коммуникативных навыков;

4) отсутствия страха перед детьми;

5) отсутствия эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, невыдержанности, неуравновешенности;

6) удовлетворенности деятельностью;

7) трудоспособности и нормальной утомляемости.

Одной из составляющих общения является *эмпатия*, т.е. сопереживание, умение поставить себя на место другого; способность человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, принятие тех чувств, которые испытывает некто другой, так, как если бы они были нашими собственными.

Испытывая эмпатию, человек не «превращается» на время в другого, не возлагает на себя его проблемы, а только приближается к его чувствам, оставаясь самим собой.

Эмпатия — в высокой степени избирательный феномен, причем вхождение в личностный мир другого предполагает всегда приоткрытие собственного внутреннего мира. Эмпатия имеет огромное противострессовое значение. Различными формами эмпатии являются сочувствие и сопереживание. Противоположность эмпатии — нажим, явный или скрытый, неприятие.

Установлено, что эмпатическая способность индивидов растет с опытом, легче реализуется в случае сходства поведенческих эмоциональных реакций субъектов. Эта способность считается врожденной, но поддающейся воспитанию. Эмпатия коррелирует с большинством личностных характеристик и особенно с потребностью в общении. Люди с низким уровнем эмпатии равнодушно относятся к другим, сосредоточены на себе, эгоистичны, требовательны. Наличие эмпатии обуславливает высокий уровень профессионального мастерства представителей ряда профессий: врачей, педагогов, психотерапевтов.

Школа является одним из социальных институтов, в котором формируется личность человека на длительном и важном в возрастном аспекте отрезке жизни. Поэтому такое качество, как эмпатия окружающих людей, прежде всего педагогов, играет определенную роль в создании обстановки взаимопонимания и доверия.

Педагоги, отличающиеся низкой эмпатией, классифицируют встречающихся им людей по стандартным типам, дают им стереотипные оценки, разделяют неуспевающих учеников на лентяев и тупиц. В то же время педагоги-мастера выделяют до 20 типов неуспевающих учеников по разным личностным качествам. Учителя с развитой эмпатией используют более 40 различных приемов воспитательных воздействий, а остальные — только 17—19. Высокий уровень эмпатии к детям снижает личностную тревожность учителя, делает его более спокойным.

Гуманистическая педагогика в реальной практике может быть реализована только в *диалогической педагогической деятельности*, т.е. в определенной системе отношений учителя и ученика, где имеют место открытость целевых установок, совместный поиск решения проблем, признание прав и свобод друг друга. Диалог должен осуществляться на всех уровнях — ценностных, целевых, содержательных, процессуальных. Профессиональная компетентность учителя в контексте диалогического взаимодействия с личностью включает:

- — умения трансформировать цели воспитания в конкретные педагогические задачи, связанные с диалогическим разрешением противоречия «отождествления-отчуждения»;

— умения выстроить педагогическую систему в логике диалогического учебно-воспитательного процесса;

— умения создать пространство диалога и взаимодействовать с ребенком в условиях «со-бытийной общности»;

— умения быть в диалоге с собой, адекватно оценивая результаты своей деятельности и открывая новые возможности для повышения своего педагогического мастерства.

Диалогическое взаимодействие в педагогическом процессе реализуется на основе следующих положений:

1. Педагог воспринимает ученика не как «сосуд», который нужно наполнить предметными знаниями, а как самоценную личность, с которой надо считаться и пытаться помочь ей осознать в себе и развернуть все лучшие человеческие качества.

2. Учитель выстраивает свою педагогическую систему, учитывая законы и закономерности развертывания диалогических отношений. Приглашением к диалогу являются вопросы, которые «ищет» учитель и которые могут быть интересны детям. Мастерство педагога обнаруживается в умении задавать те вопросы, которые ребенок смутно чувствует в себе, но не всегда осознает их. Они могут звучать риторически.

3. Создавая пространство диалога, учитель признает значимость в педагогической реальности непредсказуемости, неуправляемости педагогического процесса, незавершенности процесса развития ребенка. Он ищет «точки соприкосновения» с конкретным ребенком. Исключается всякое подавление. Признается право личности быть такой, какой она может быть на данный момент.

4. Педагог не скрывает от учеников своих намерений. Он находится на позиции постоянного профессионального развития. Побуждает учеников к обратной связи и воспринимает любые события и ситуации во взаимодействии с ними как уроки для себя (Ю.В. Сенько).

«Человек, — писал К. Роджерс, — есть не то, что он есть, а то, чем он может стать. Ресурс развития человека заложен в нем самом». Педагога, который следует этим идеям, помогает ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста», Роджерс называет **фасилитатором** (поддерживающим). Педагог-фасилитатор естествен, открыт для диалога, он пытается увидеть мир глазами ребенка, понять его. В сложных условиях фасилитатор стремится поддержать развитие ребенка, сопереживает ему и открыто выражает свои чувства. Фасилитативная способность состоит из пяти основных «искусств»: уважения, понимания, помощи и поддержки, договора, быть самим собой.

Педагог-фасилитатор — это творческая личность, креативность которой постоянно возрастает. Как правило, творческие личности отличаются разносторонним кругозором, опытом творчества в смежных с профессиональной деятельностью сферах, способностью увлечь, что помогает достичь взаимопонимания, сотворчества с воспитанниками.

Роджерс неоднократно подчеркивал, что возможность реализации гуманистического подхода в воспитании во многом зависит от готовности взрослого «поделиться своей властью». Коммуникативные права и ответственность в диалоге призваны зафиксировать границы моей свободы, вывести другого из сферы моей власти (равно как и меня — из сферы его власти) и перейти, таким образом, к невластным отношениям. Это значит перестать **относиться** к другому человеку как к вещи, объекту и признать его субъективность, отнестись к нему как к личности. В процессе взросления воспитанника степень педагогического влияния на **него** должна уменьшаться, замещаясь приобретенным им опытом и усвоенными навыками самостоятельного решения проблем.

Характеризуя педагога, способного к диалогу, выделяют такие необходимые для него качества.

Трансцендентность — это качество включает знание собственной Я-концепции и отражает осознание личности самой себя как источника информации для других, как чьего-то собеседника, как «содержание жизни для других». Трансцендентный человек понимает необходимость собственного нравственного, эстетического, этического, духовного, душевного обогащения не только «для себя», но и «для **других**», чтобы преодолеть эгоистическое Я; быть независимым от человеческой злобы, невежества, глупости, незрелости; подняться над разобщающим национализмом, патриотизмом и этноцентризмом (А. Маслоу). Трансцендентный педагог находится в постоянном совершенствовании, в поиске, увлечен предметом преподавания, причем ему важно не блистать эрудицией перед учениками, а находить все новые знания, помогающие ему решать совместно с детьми их проблемы.

Эмпатийность — данное важное качество подробно охарактеризовано выше.

Толерантность — это необходимое для диалогического педагогического процесса качество уже было нами обстоятельно рассмотрено.

Конгруэнтность педагога включает опыт самопознания, саморегуляции, понимания собственных психических процессов. Конгруэнтность означает в переводе с латинского «встретиться и прийти к соглашению». Это умение «договариваться» со всеми своими «ролями» как составляющими своей личности и не закрываться от собеседника «ма-

ской». Конгруэнтность отражает вовлеченность человека в определенную деятельность в определенный момент, сосредоточенность на выполняемой задаче, когда он тратит силы и энергию именно на решение задачи, а не на то, чтобы только продемонстрировать свое участие в деятельности и произвести впечатление. Установление естественных, а не показных (ритуальных) отношений. Деятельность «здесь и сейчас», принятие всего спонтанного, непосредственного в учебной ситуации. Нередко в педагогической реальности можно наблюдать, как учитель пытается скрыть свои подлинные чувства, как надевает «маску» всезнающей, безупречной, важной личности. Дети легко распознают, «живет» сейчас с ними учитель или «играет в школу».

Конструктивность (или неконфликтность) — опыт преодоления противоречий. В данном случае речь идет не об уходе от конфликтов и проблем, столкновений и разногласий, которые в любом случае будут сопровождать человека постоянно, а об умении решать их конструктивно, на ненасильственной основе. Неконфликтность прямо противоположна агрессивности и предполагает доброжелательную настроенность на кого-то или на что-то. Способность быть неконфликтным человеком — это способность проникать в суть вещей, видеть закономерности **явлений** и воспринимать разного рода противоречия как условие эволюции, как положительный фактор, это умение переориентировать разрушительную энергию в созидательную. Понимание специфики и многообразия внутренних и внешних, скрытых и видимых конфликтов, обусловленных особенностями развития конкретных детей и ситуацией их взаимодействия с учебным предметом, друг с другом, учителями, родителями, собой.

Совместность (или совместимость во взаимодействии с людьми и опыт совместного решения проблем) — имеется в виду умение пребывать в «со-бытийной общности». Общность, по выражению В.И. Слободчикова, есть объединение людей на основе общих ценностей и смыслов, взаимное принятие, внутренняя расположенность друг к другу, а «со-бытийная общность» представляется как «совместное бытийствование». Она предполагает также «событие» как нечто значительное и важное в жизни человека. Совместимость определяется не статусом человека в группе, а его желанием и умением участвовать в совместном деле, предпринимать совместные усилия. Способность воспринимать свою жизнь в контексте «общей» жизни, умение сотрудничать, работать в «команде», воспринимать себя «частью целого». Умение сообща с детьми и с коллегами решать «общие» образовательные цели и задачи.

Рефлексивность — качество педагога, включающее самоанализ и анализ процесса взаимоотражения личностей. Рефлексия как деятельность самопознания есть процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека и осознания того, как он воспринимается партнерами по общению. Способность быть рефлексивным — это способность распознавать свои негативные ощущения, свои проявления «монологизма» и выработать систему ценностей в соответствии с ценностями диалогического бытия.

Диалогическая личность педагога, обладающая вышеизложенными качествами, определенным образом проявляется в профессиональной деятельности, в мировоззрении, поведении, отношении к ребенку, к себе, в выборе методов и средств обучения и воспитания.

Таким образом, гуманизация педагогического процесса означает большую упорядоченность детской жизни, обеспечение воспитанникам ситуаций спонтанного и осознанного выбора, сильных эмоциональных переживаний, пространства полной свободы. Развитие личности ребенка успешно реализуется в условиях психологической безопасности, признания педагогом ценности каждого ребенка, отказа от внешнего оценивания, в обстановке глубокой эмпатии. Педагог при взаимодействии с детьми опирается на позитивные их качества, проявляет такт и осторожность при встрече с их неудачами, слабыми сторонами характера, стремится обеспечить условия для проявления их самостоятельности и т.д. Важным качеством воспитательной деятельности педагога являются его оптимизм, вера в способности и успехи ребенка. Воспитательная деятельность современного педагога может быть успешной при условии принятия педагогом ребенка, принятия детьми педагога, принятия детьми и педагогами самих себя.

Образование как процесс и результат в контексте отмеченных проблем приобретает значимость лишь в той мере, в какой оно отвечает потребностям индивидуальности, субъектности и самооценности учащихся, их социокультурной адаптации. Иными словами, развитие образования требует обязательной антропологической экспертизы.

Антропологическая экспертиза любой социальной реформы, а образовательной прежде всего, есть *критериальное определение уровня достижения цели любых социальных преобразований: реализации интересов человека как индивидуального, конкретного субъекта, единственно значимого творца и носителя общественного сознания и культурных ценностей.*

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы пути гуманизации педагогического взаимодействия?
2. Какими качествами должен обладать педагог, чтобы быть способным к диалогичному взаимодействию?
3. Как соотносятся между собой толерантность и эмпатия? Можно ли их формировать или это наследуемые свойства человека? Если можно, то каковы пути формирования толерантности и эмпатии у воспитанников, какие возможности развития этих качеств существуют для педагогов?
4. Познакомьтесь с книгой С.Л. Братченко «Введение в гуманитарную экспертизу образования» (М., 1999) и попробуйте провести какие-либо возможные фрагменты гуманитарной экспертизы образовательного учреждения, в котором проходите педагогическую практику.

§ 3. Антропологически целесообразные образовательные модели и технологии

Антропоориентированные педагогические установки Из всего вышеизложенного на страницах пособия можно сделать вывод о том, что I педагогическая деятельность будет антропоориентированной, если она направлена на то, чтобы:

— проявлять уважительное, внимательное, ценностное отношение к личности ребенка, веру в его возможности постоянно, в каждой ситуации общения с ним в образовательном процессе и вне его, с самого начала и до конца пребывания его в образовательном учреждении;

— помогать ребенку понять собственную ценность для себя и для социума;

— всемерно развивать и постоянно укреплять чувство собственного достоинства ребенка через позитивные взаимоотношения ответственности и любви;

— помогать ребенку ощутить и развить всю полноту собственной субъективности в образовании, осознать его как инструмент самотворения;

— осознавать развитие ребенка не как линейное, а, согласно синергетике, как движение через «точки бифуркации» (ветвления выбора и самостоятельное выстраивание индивидуальной траектории развития);

— оказывать педагогическую помощь в накоплении индивидуального опыта выбора;

— обеспечивать внутренние условия (установки, потребности, способности) для развития «самости», для саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты);

— создавать благоприятные внешние условия (среды обитания) для психического и биологического (физического) существования и развития ребенка (питание, одежда, мебель, учебные и другие образовательные средства);

— организовывать очеловеченную микросоциальную среду (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и др.) как продукт активности детей и взрослых.

Содержанием взаимодействия должно стать культурное самоопределение и саморазвитие ребенка, обретение им своей культурной идентичности и раскрытие творческих способностей, осуществляемые с помощью следующих антропоориентированных педагогических установок.

1. *Углубление индивидуализации образования:* его ориентация на индивидуальные интересы и потребности ребенка, на свободное саморазвитие данных ему от рождения способностей и склонностей, обучение с опорой на личностное знание, субъектный опыт, индивидуальную заинтересованность, индивидуальные учебные планы и проекты, творческие работы (по возможности без разрушения школы как социального института).

2. *Ориентация образования на культурное разнообразие:* практическое включение ребенка в мультикультурное сообщество, создание условий и обеспечение разнообразной культурной деятельности в школе и вне ее, критическое осмысление ценностных ориентаций и отношений к культурному разнообразию, понимание различий социокультурных норм и многообразия мнений.

3. *Продуктивная социализация:* ориентация образования на реальные конечные продукты учебы, организация реальной социальной и трудовой практики каждого учащегося и деятельности школьного сообщества в целом, профессиональная ориентация и практическое овладение элементарными методами и средствами деятельности в разных сферах, в том числе науки, содействие реализации демократических норм в социальной деятельности школьников.

Зарубежные модели антропоориентированных образовательных учреждений

В XX в. многообразие свободных авторских школ за рубежом стало возможным благодаря появлению новых идей и методик. в том числе росту популярности идей

понимающей педагогики. Отдельные находки и уже известные формы свободного воспитания стали использовать в учебно-воспитательном процессе и в массовых школах. Это, однако, не могло снять фундаментального противоречия образования — между свободой и принуждением в образовании.

Участники движения различных альтернативных школ (*новых, свободных, прогрессивных*) не принимали традиционное восприятие периода детства как подготовительного этапа к взрослой жизни. Они считали детство самоценным, ставили ребенка в центр педагогической системы, отвергая сам принцип *воздействия* педагогов на учеников как иллюзорный. Они последовательно рассматривали учебную деятельность ребенка как самостоятельную и активную. Педагоги — приверженцы идей свободного воспитания видели свою роль в сотрудничестве, консультировании, поддержке. Главной задачей они продолжали считать создание условий для саморазвития детей.

Выступая против стандартизации учебных планов, догматизма в отношении методов обучения, новые школы развивали метод *свободной работы группами*: 5–6 учеников объединяются на добровольных началах, разрешен переход из группы в группу, ученики получают задания на неделю и сами распределяют обязанности. Свободное воспитание включало широкую практику самооценки, дискуссионной формы занятий и выполнения самостоятельных творческих работ и проектов. Все альтернативные школы в организации образовательных процессов исходили из разных форм самостоятельности учащихся, основанных на выборе. Альтернативные школы строились на принципах взаимодействия и сотрудничества детей и взрослых. Принципы поддержки и заботы рассматривались как поощрение самоопределения и приобщение ребенка к самоорганизации своей деятельности и общения. Эти школы строили содержание образования с позиции не педагога, а ученика.

О многообразии подобных школ можно прочесть, например, в книгах Т.В. Цырлиной «Школы, которые не умирают...» (Курск, 1993), «На пути к совершенству» (М., 1997), Д. Ховарда «Школа завтрашнего дня» (М., 1992). В них подробно представлены вальдорфская школа и детский сад, школа А. Ниля в Саммерхилле, школа Б. Беттельгейма, «открытые школы», «справедливое сообщество» Л. Кольберга и др. Н.Б. Крылова и Е.А. Александрова в своей книге «Очерки понимающей педагогики» (М., 2003) рассказывают о малоизвестных для нашего читателя школах подобного рода. Охарактеризуем некоторые школы из представленных в этой книге.

В середине 60-х гг. XX в. в Америке появляется множество новых альтернативных учебных заведений: *свободные, необходимые школы, открытые классы*. Среди этих школ много небольших образовательных/учебных учреждений, в которых, к примеру, два педагога обучали до 30 детей. Это позволяло вести индивидуальное обучение. В свободных школах ученики имели право на свободное планирование последовательности изучения материала и свободный выбор темпов организации учебного процесса.

Другая категория альтернативных школ — *открытые школы*. Они работали, используя неформальные подходы к методике обучения и обеспечивая для детей индивидуальный выбор учебных предметов. Возникают так называемые *продуктивные школы*. Самая первая из них создается в Нью-Йорке и называется *Город-как-школа*. Основная идея состояла в том, чтобы дать возможность подросткам, неуспешным в традиционной школе, завершить образование по индивидуальной программе. Такая программа включала ряд зачетов и проектов, выполненных в рамках работы на реальном рабочем месте и защищаемых в школе. Для подростков стала обычной реальная работа в соответствии с их выбором на различных предприятиях, в организациях, фирмах, лабораториях, музеях, мастерских, студиях. Любая организация могла послужить источником опыта и знаний, любая практическая деятельность — мотивом для проверки собственного интереса подростка. Здание же школы служило целям необходимых в рамках проектов исследований, групповой рефлексии, оформления отчетов по проекту и их защиты.

Сторонники продуктивного образования включились в движение *школы без стен*, которое стремилось обеспечить свободное воспитание на основе обеспечения активной и самостоятельной деятельности подростков непосредственно в социуме. Для них вся инфраструктура города становилась средством образования.

Проект *Школа-внутри-школы (ШВШ)* объединял сообщество учителей и учеников отдельных классов, работающих по альтернативным программам в рамках обычной традиционной школы. Этот проект имел множество вариантов, так как здесь могли работать и свободная, и открытая школы, несколько мини-школ, располагавшихся в одном здании, или объединенные идеей школы, имеющие близко расположенные здания. К ним могли присоединиться «справедливые сообщества» *Кольберга*, что было заложено в развитии его проектов.

В 1975 г. идея создания школ, в основе которых лежит свободный выбор дисциплин и самостоятельных исследовательских проектов,

была реализована в средней школе «Ганновер» (штат Нью-Хэмпшир). Естественная среда взаимодействия в школе строилась на следующих нормах:

- учащиеся — полноправные граждане;
- учебная среда организуется и управляется всеми ее участниками-партнерами;
- каждый учащийся должен быть полезен другим;
- различия между ними следует считать положительной чертой.

Воспитание гражданственности осуществлялось посредством поощрения реальной активности учеников. Основными задачами школы стали организация самоуправления и создание системы взаимодействия города и школы. Эти задачи определили направления работы:

- поддерживались ценность профессиональных знаний, практическая деятельность и ее успех в социуме;
- основой учебной и внеучебной деятельности и самоуправления стали разрушение иерархии отношений и введение регулярной смены традиционных ролей для того, чтобы каждый побывал в роли учителя, ученика, гражданина и т.д.;
- соблюдались нормы принятия демократического решения, которое вырабатывалось на основе открытой дискуссии и было ограничено во времени; учитывались и принимались различные точки зрения.

Г. Ричардсон в 1978 г. открывает *Человеко-центрированную школу* «Короваль» в Леуре, близ Сиднея. Свое желание организовать школу он объяснял неприятием того, что традиционная школа отрывает детей от общения с детьми других возрастов, от взрослых и от экономической жизни общества. Это не соответствует естественному ходу жизни и воспитывает у них ощущение собственной ненужности обществу. Название школы ориентировало на ценность для школы человеческих взаимоотношений. Ричардсон использовал в своей школе все те формы организации образовательных процессов, которые вырабатывали сотни педагогов, понимающих детей:

- равные, открытые отношения учителей и детей;
- предоставление ребенку на каждой ступени его развития такой степени свободы, за которую он может нести ответственность;
- направленность на отдельного ребенка как участника группы;
- наличие в классе в течение длительного времени постоянного педагога;
- эмпатию и постоянное наблюдение за реакцией детей;
- поддержку ребенка, работу с его проблемой, рефлекссию, помощь ребенку в преодолении его тревоги и затруднений;

- свободное общение (включая игры) со взрослыми;
- использование в общении с детьми символов (сказки, мифы и легенды);
- обращение по имени;
- отсутствие школьной формы;
- школьный театр;
- ситуации напряжения (соревнования, игры);
- экзамены без установления лимита времени;
- различную длительность уроков;
- отсутствие звонка с урока;
- одновозрастные группы детей для обучения — по 25 человек;
- регулярное обсуждение в среде педагогов каждого ученика в школе.

Наравне с этими методами и приемами Ричардсон требовал обязательного соблюдения дисциплины, не отвергал полностью наказания и был сторонником «скрытого обучения» детей.

Эти и другие школы свободного воспитания постоянно существовали в течение прошлого века, существуют и в настоящее время, но большинство из них недолговечны: либо закрываются сами, либо их закрывает государство. Возникает вопрос, почему гуманные, антропоориентированные школы в представленном выше виде столь недолговечны? Дело не в гуманистических принципах их организации, а, как представляется, в противостоянии идеи получения школьниками фундаментального образования и невозможности реализации совокупности их идей в условиях массовых школ, в неприятии сущности процесса обучения и воспитания как явлений всегда насильственных по отношению к воспитаннику. Воспитание возникло в результате необходимости передачи определенной суммы знаний, умений, навыков и качеств подрастающему поколению. Это невозможно сделать без определенных программ, планов, расписаний и т.п. В этом и состоит огромная сложность гуманизации деятельности учебных заведений — сделать процесс обучения и воспитания максимально адаптированным к ученику, его интересам и потребностям, осуществить не только его полноценное образование, но и развитие всех его потенций, не снижая общего образовательного уровня и в условиях массовых школ.

В этом плане более перспективно внедрение ряда образовательных технологий, которые могут быть реализованы в условиях массовой школы, но в то же время основаны на подлинно антропоориентированных принципах. Современные образовательные технологии, такие, как технологии «полного усвоения знаний», «разноуровневого обучения»,

«коллективного взаимообучения», «включенного обучения», «модульного обучения» и др., позволяют приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям школьников, различному уровню сложности содержания обучения, специфическим особенностям каждой школы. Все эти технологии можно определить **как личностно-ориентированные** (подробнее о них можно прочитать в специальной литературе или учебнике «Педагогика» Г.М. Коджаспировой. М., 2004).

Антропоориентированные модели образовательных учреждений и технологий в России

В отечественной педагогике и образовательной практике гуманистические, антропологические идеи развиваются на фоне сильной традиционной школы. Идет теоретическая и практическая переориентация на другую модель педагогического взаимодействия, но не только на локальных площадках частных школ и центров, а в условиях массовой школы, не разрушая школу как общественный институт. Представляется, что на этом пути найдены отдельные продуктивные подходы в решении данной проблемы.

Педагогическая поддержка

Современные гуманистические воспитательные системы при разных концепциях, положенных в их основу, так или иначе включают идею педагогической поддержки, которая получает все более широкую известность в педагогике. Понятие «педагогическая поддержка» имеет различное понимание. Это деятельность различных служб общества, занимающихся охраной и защитой социальных прав детей. В том смысле, в котором дальше будет рассматриваться этот термин, — это *система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни* (О.С. Газман).

Автор этой концепции О.С. Газман определил данное направление в педагогике как *педагогика свободы*, цель которой разработать средства для формирования *свободоспособной личности*. Свобода личности рассматривается им и как цель (внутренняя свобода воли, моральный закон в себе), и как процесс (удовлетворение потребностей, интере-

сов, запросов, реализации творческих способностей), и как условие для самовоплощения свободы развития личности как саморазвития.

Проблема образования личности в педагогике свободы выступает как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом. Достойная человека цель воспитания — развитие его как свободной индивидуальности, понятой не как самодостаточность, независимость каждого от всех, а как такая свобода, которая реализуется через ответственное служение другим, обнаруживается в связях с другими людьми.

Предметом поддержки в ребенке становятся его способности к рефлексии, альтруизму, свободному выбору, самостоятельному и ответственному решению, самоконтролю и самоорганизации, т.е. ко всему тому, что актуализирует его опыт и помогает позитивной, социально значимой, ценностной самореализации.

Педагогическая поддержка (и связанные с поддержкой забота и защита) проявляется внешне — как система совместных с ребенком (или подростком) действий по разрешению его проблем и конфликтов, торможению и снятию отрицательных воздействий окружения, а внутренне — как реализация ценностей, принятых в качестве основы межличностных отношений (эмпатии, принятия, понимания, сотрудничества).

Начиная с Я. Коменского в педагогике признается необходимость помощи ребенку и заботы о нем, но вне анализа конкретных ситуаций. Под поддержкой иной раз учитель понимает только обычное доброе отношение к детям. Педагогика свободы направлена на создание условий для решения проблем самим ребенком и именно в тот момент, когда это для него жизненно важно. Основой педагогической поддержки становятся *понимание* и *принятие* особенностей саморазвития ребенка как реализации его жизненных потребностей. Одна из них — потребность в защищенности и заботе.

Готовность поддержать и дать ребенку средства защиты от внешних неблагоприятных условий, помочь становлению способности активно реализовать себя в деятельности — важный принцип гуманного отношения педагога к детям. Он предполагает создание в различных образовательных процессах условий, обеспечивающих ситуацию становления у детей (подростков) собственной поддержки окружающих, заботы о других и их защиты. Поддержка направлена на создание дружеской среды взаимодействия: комфортной и благоприятной для раскрытия потенциала ребенка в его попытках решить проблемы и преодолеть

трудности. Она осуществляется в совместном с ребенком поиске конкретных способов действия, в обеспечении условий выбора и самостоятельного принятия решения на основе стимулирования его душевных способностей и рефлексии, самоанализа и самоконтроля и, если это необходимо, трансформации ценностных ориентаций.

Модель образования, соответствующая парадигме педагогики поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей. Реализующий ее педагог изначально стремится не вести ребенка за собой, не управлять его развитием, а как бы следовать за воспитанником, создавать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем.

Условия обеспечения педагогической поддержки:

- согласие ребенка на помощь и поддержку;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности и вера в них;
- ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать препятствия;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- конфиденциальность (анонимность);
- доброжелательность и безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- реализация принципа «*Не навреди*»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату.

Этапы педагогической поддержки:

1. *Диагностический* — фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с ребенком, вербализация постановки проблемы (проговаривание ее самим школьником), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для ребенка.

2. *Поисковый* — организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы/трудности, взгляд на ситуацию со стороны (прием «глазами ребенка»).

3. *Договорной* — проектирование действий педагога и ребенка (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме.

4. *Деятельностный*:

а) действует ребенок: со стороны педагога — одобрение его действий, стимулирование, обращение внимания на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы;

б) действует педагог: координация действий специалистов в школе и вне ее, прямая безотлагательная помощь школьнику, подстановка себя вместо ребенка.

5. *Рефлексивный* — совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация (фиксирование) факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности.

Этика поддержки — объяснение с помощью этических понятий единства педагогических и нравственных норм поддержки. О.С. Газман охарактеризовал следующие гуманистические максимы (или принципы) воспитания как наиболее важные:

- ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей;
- самореализация педагога — в творческой самореализации ребенка;
- всегда принимайте ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении;
- все трудности непринятия преодолевайте нравственными средствами;
- не унижайте достоинства своей личности и личности ребенка;
- дети — носители грядущей культуры; соизмеряйте свою культуру с культурой растущего поколения; воспитание — диалог культур;
- не сравнивайте никого ни с кем, сравнить можно результаты действий;
- доверяя — не проверяйте;
- признавайте право на ошибку и не судите за нее;
- умейте признать свою ошибку;
- защищая ребенка, учите его защищаться;
- оказывая поддержку, представьте себя на месте ребенка, не делайте и не говорите того, что не понравилось бы вам, ребенку.

Выделение педагогической поддержки в особое направление в профессиональной педагогической деятельности влечет за собой *изменение позиции педагога с «борьбы с ...» на позицию «я помогу...»*.

В педагогике поддержки воспитатель не навязывает свои цели воспитаннику, а делает цели ребенка своими. Такая модель поддерживающего педагогического взаимодействия исключает неприятие педагогических целей педагога, столкновение волевого противодействия и давления. Педагогика поддержки направлена на то, чтобы помочь ребенку познать самого себя, уловить свою уникальность и неповторимость, реализовать собственную индивидуальность, выстроить свой жизненный путь и способы его освоения.

Гуманистические образовательные технологии

Гуманистичны и реализуемы на практике следующие технологии: Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, В.С. Библера и С.Ю. Курганова, Ш.А. Амонашвили (смотри их описание в указанном выше учебнике «Педагогика»).

«Сделать ребенка нашим добровольным и заинтересованным соратником, сотрудником, единомышленником в своем же воспитании, образовании, обучении, становлении, сделать его равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за этот процесс, за его результаты» — основополагающая идея концепции Ш.А. Амонашвили.

Отдельные элементы в реализации данной концепции:

— уважительное выделение зеленым цветом успехов детей, обращение их внимания не на промахи, а на достижения;

— узнавание каждого школьника еще весной через фотографии и анкеты, через письмо каждому ученику, из которого ребенок поймет, что его в школе ждут;

— право решить задачу за шторкой, чтобы этот процесс увидел только учитель, не обязательный публичный ответ у доски;

— беседа, свободные обсуждения, чтение легенд, мечты о полетах в дальние миры, о строительстве своих городов и государств;

— уроки молчания и думы о самом себе, о близких и родных, об улучшении жизни людей;

— постоянная практика «посылания» добрых мыслей близким и родным, ведение дневника о переживаниях, **философствование**¹.

Широкое использование вариативности выбора действий, паритетное включение ребенка в учебный процесс, высокий потенциал творческих заданий. Обучение с включением типичных **ошибок**, что приучает детей постоянно думать самостоятельно, слушать, проверять, критически воспринимать всю поступающую информацию. Формирование у детей способностей к оценке и самооценке при безотметочном обучении. Вся воспитательная система построена не по принципу подготовки ребенка к жизни, а на основе понимания детства как важнейшего жизненного этапа, со своими сложными проблемами и переживаниями, которые должны пониматься и приниматься педагогом.

К личностно-ориентированным технологиям обучения относится технология коллективного взаимообучения А. Г. Ривина и его учени-

¹ См.: *Космина М.* Идея школы Амонашвили // Школа сотрудничества. М., 2000. С. 62.

ков. Методики Ривина имеют различные названия: «организованный диалог», «сочетательный диалог», «коллективное взаимообучение», «коллективный способ обучения (КСО)», «работа учащихся в парах сменного состава».

Выделяют следующие основные преимущества КСО:

- в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;
- в процессе речи развиваются навыки мыследеятельности, включается работа памяти, идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний;
- каждый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе;
- повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;
- отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и в понукании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе;
- формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;
- обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение.

Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению, интегрируя в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Наиболее полно основы модульного обучения разработаны и изложены П.Ю. Цявичене.

Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем.

Модуль — это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучаемого и содержит в себе не только указание на объем знания, но и на уровень его усвоения. Модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить формы общения учителя и ученика.

Педагог разрабатывает программу, которая состоит из комплекса модулей и последовательно усложняющихся дидактических задач,

обеспечивая при этом входной и промежуточный контроль, позволяющий ученику вместе с учителем осуществлять управление учением.

Антропоориентированной является технология проектной деятельности. Дж. Дьюи сто лет назад предложил вести обучение с помощью целесообразной деятельности ученика с учетом его личных интересов и целей. Последователь Дж. Дьюи У.Х. Килпатрик стал основоположником метода проектов, разработанного на этой основе. Для того чтобы ученик воспринимал знания как действительно нужные, ему необходимо поставить перед собой и решить значимую для него проблему, взятую из жизни, применить для ее решения определенные знания и умения, как имеющиеся, так и приобретенные в процессе достижения поставленной цели, и получить в итоге реальный результат. Внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить на практике. Внутренний результат (опыт деятельности) соединит в себе знания и умения, компетенции и ценности.

При выполнении проектов реализуется равноправное сотрудничество педагога и ребенка в разновозрастном сообществе, происходит освоение культурных образцов деятельности и интегрированного знания, индивидуальное образование на основе интересов и творческой мотивации ребенка. *Позиция учителя:* энтузиаст, специалист, консультант, руководитель, «человек, задающий вопросы»; координатор, эксперт. В целом, по возможности, позиция учителя должна быть скрытой, дающей простор самостоятельности учащихся.

У школьников в ходе реализации представленных выше технологий происходит развитие творческих способностей, памяти, воли, эмоциональной сферы, коммуникативных умений, умений *совместной* деятельности и сотрудничества, толерантности, самостоятельности и пр. Данные педагогические технологии в той или иной степени характеризуются: *диалогичностью, деятельностью-творческим подходом, направленностью на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставлением ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.*

Антропоориентированные образовательные учреждения

В практике современного образования есть не только отдельные технологии, но и целые воспитательные системы, в которых реализуются многие аспекты антропоориентированного педагогического процесса. В книге «Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня» (М., 1998) описываются отечественные антропологические образовательные системы, начиная со школы К. Мая, школ С.А. Ра-

чинского, Е.С. Левицкой, В.П. Кашенко и др. до современных «школы-комплекса», «школы-парка», «школы-театра» и т.п.

В Москве и других городах давно и успешно работают авторские школы В.А. Караковского, Е.А. Ямбурга и др.; поиск в этом направлении идет по пути создания профильных школ, гимназий, лицеев, школ для одаренных детей, здоровьесберегающих школ. В школах вводят 10—12-балльную систему оценок, учебный год делится на триместры, а есть школы с шестью учебными промежутками, с недельными каникулами между ними, в школе В. Гармаша младшие школьники пишут перьевыми ручками, стоя за партами-конторками, и т.д.

По поводу антропоориентированности отдельных школ для одаренных детей следует прислушаться к аргументам К. Г. Юнга, который выступал категорически против селекции детей и выделения особо одаренных в отдельные классы. Он полагал, что развитие одаренности оказывается несоразмерным степени зрелости личности в целом и зачастую складывается мнение, что *творческая личность выросла за счет гуманной*. «Что такое в конечном счете великий ум при моральной неполноценности?» По мнению Юнга, даровитость сердца для общественного благополучия полезнее и ценнее, чем прочие дарования. Опасно односторонне развивать даровитость ума, она вовсе не безусловная ценность и становится ею лишь тогда, когда талант применяется с пользой для людей.

Кроме того, по его мнению, одаренность в одной области не только сочетается с некоторой неполноценностью в другой области, но порой идет рука об руку даже с патологическим дефектом. Поэтому в особых классах для одаренных возникла бы опасность того, что ребенок разовьется односторонне. В нормальных же классах он будет, напротив, изнывать от скуки именно на том предмете, где у него превосходство (чтобы не изнывал, школа может изменить позицию одаренного ученика на учительскую, предоставив ему часть учительских полномочий), а на других ему будут напоминать о его отставании, что может производить морально необходимый и полезный эффект.

В Новокузнецке разработана теоретически и апробирована на практике *антропоэкологическая* модель школы¹.

Антропоэкологическая модель образования по замыслу ее создательницы основывается на идеях природосообразности, культуросообраз-

¹ Подробнее о ней можно прочитать в работах: *Макарьня А.А., Кривых С.В.* Педагогическая антропоэкология. Новокузнецк, 2000; Педагогическая антропоэкология. Новокузнецк, 2001.

ности и теории самоорганизации, которая обеспечивала бы развитие ребенка в соответствии с его задатками и способностями, его интересами и желаниями, его индивидуальным темпом развития и сохранила бы при этом его здоровье. Чтобы образовательное учреждение действительно отвечало своему назначению, необходимо (кроме соответствующей корректировки учебного плана) все его компоненты ориентировать на постижение учащимися многогранных проявлений социоприродной сущности человека, на их приобщение к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей, к гуманистическому стилю общения и взаимодействия.

С этой целью в содержании образования должны реализоваться следующие позиции:

1. *Антропоэкологический подход* во взаимодействии всех участников образовательного процесса. Установление ими гармонических отношений к окружающей действительности: природе, культуре, социуму. Реализация в работе администрации, учителей, классных руководителей, педагога-психолога, педагога-валеолога, школьного врача антропоэкологических принципов: вера в добрые начала, заложенные в ребенке; глубокое знание и понимание физических потребностей ребенка; отсутствие давления на волю ребенка, запрет традиционных форм дисциплинирования и авторитаризма; воспитание чувств и эмоций; гармоничное сочетание **умственной** и физической активности на уроке; игра как основной вид деятельности в школе и как потребность детского организма; соответствие предъявляемых требований индивидуальным возможностям ребенка и др.

2. *Гуманитаризация преподавания всех дисциплин*. Наука (в том числе математика, естествознание) изучается как феномен культуры, в контексте культуры как один из ее элементов. В процессе обучения (на имитационных моделях, путем «мозгового штурма», деловых игр, дискуссий и т.д.) осуществляется гуманитарная и экологическая «экспертиза» замыслов и результатов изучаемых научных исследований, их влияния на ноосферу, обосновывается необходимость профилактики механического переноса в человекознание подходов, таящих опасность воспроизводства технократического мышления.

Содержание образования предполагает обращенность познавательной активности учащихся на себе, углубленную и систематическую личностную рефлексивность. Выпускник образовательного учреждения должен понимать и принимать себя, у него необходимо сформировать стойкую и действенную готовность к самовоспитанию, самообразованию и, главное, к саморегуляции, охватывающую регу-

ЛЯЦИЮ психических состояний, поведение в стрессовых и конфликтных ситуациях, осознанный мотивированный выбор, оптимизацию условий труда, формирование индивидуального стиля деятельности.

3. *Экологическая направленность социальной практики учащихся (в том числе производительного труда)*. Поддержка участия школьников в экологических и гуманитарных акциях (типа «Зеленый патруль», «Голубой патруль», «Милосердие», «Возрождение», реставрация и охрана памятников культуры, защита детства и т.п.), включение их в различные формы непрофессиональной педагогической, экологической, медико-вспомогательной деятельности. Педагогический и ученический коллективы образовательного учреждения организуют в своем микрорайоне природоохранную деятельность, участвуют в экологическом просвещении.

4. *Экология поведения и отношений*. Образовательное учреждение культивирует диалоговые, партнерские (равносвободные, равноответственные) отношения учителей и учащихся; оно организует их многоуровневое сотрудничество. Поддерживается просоциальное (помогающее) поведение учащихся и предупреждаются явления психологической изоляции и депривации отдельных школьников. В работе с учащимися исключаются псевдосоревновательные элементы. Через ученическое самоуправление реализуется тезис «Ученик, помоги учителю!» с тем, чтобы, как писал Л.С. **Выготский**, «педагог, подобно китайскому рикше, один не тянул на себе всю тяжесть учебно-воспитательного процесса».

5. *«Школа полноценной жизни здесь и сейчас»* — создание морально-психологического и санитарно-гигиенического комфорта каждому ученику.

Эти задачи достигаются следующими путями.

а) Организацией целостного педагогического процесса, основанного на идеях Сухомлинского, Амонашвили, Ильина, Шаталова и др.:

— исключения методов принуждения к учению и использования лишь таких методов, которые вовлекают детей в общий труд учения, вызывая радостное чувство успеха, движения вперед, развития («победное учение»);

— «трудной цели», обеспечивающей формирование личной ответственности, веру в возможность преодоления трудностей;

— «опоры», позволяющей даже самым слабым ученикам продвигаться в учении;

— «опережения», обеспечивающего своевременное прохождение курса всеми, ускоряющего развитие сильных, наиболее способных в данной области учеников;

— «крупных блоков», помогающих усваивать сущностные понятия, связи, увеличить объем усваиваемого материала при резком снижении нагрузки на ученика;

— использования групповых, индивидуальных, клубных форм обучения, в том числе с разновозрастным и переменным составом учащихся;

— привлечения проектных методов, дискуссий, ролевых и деловых игр, проблемного консультирования и др.

б) Режимом работы школы (односменные учебные занятия по базовым дисциплинам; кружки, факультативы, секции и др. — вторая половина дня; пятидневная рабочая неделя, шестой день — день консультирования, самообразования, общения, творческих дел и др.; ограниченный — не более 700 учащихся — контингент школы и наполняемость классов до 20 учащихся; сокращенные уроки).

в) Интерьером школы, ее оформлением (чистота всех «уголков» в школе, зеркала в залах, гардеробных и туалетных комнатах, аквариумы, «живые уголки», цветы, сменные выставки собственных картин, рисунков, плакатов, карикатур, поделок; индивидуальное оформление учебных аудиторий, закрепленных за определенным классом; два спортивных зала, залы и студии для занятий музыкой, хореографией, ИЗО и др.).

г) Включением учителей, учащихся, родителей в совместную деятельность под девизом «Я строю свою школу»: разработка Устава образовательного учреждения, создание пришкольного участка (теплицы, географической площадки, обсерватории), оборудование кабинетов, оформление интерьера школы и др.

д) Вовлечением участников педагогического процесса в спортивную, оздоровительную, туристическую работу, в общественно полезный труд, сферу социальной помощи, охрану природы и др.

б. Установкой «Здоровье ребенка прежде всего», которая должна предопределять любые организационные и методические решения педагогов, выступая в качестве главного основания их гуманитарного мышления и гуманистической профессиональной позиции. Образовательное учреждение принимает на себя ответственность за охрану и укрепление физического и психического здоровья учащихся и учителей: проведение оздоровительных мероприятий — уроков физкультуры, ритмики и хореографии, предметных занятий на свежем воздухе, дней здоровья, однодневных турпоходов; использование функциональной музыки; соответствующая организация перемен и др.; оборудование кабинета эмоциональной разгрузки для всех участников пе-

дагогического процесса. При оценке работы учителя повышенное внимание должно уделяться тому, как он реализует психотерапевтические функции, прогнозирует и устраняет разного рода дидактогенные факторы, травмирующие учащихся (монотония, невротизация из-за игнорирования правил «оценочной безопасности», перегрузки домашними заданиями и т.п.). По мере накопления опыта педагоги будут стремиться проектировать эмоциональную партитуру уроков.

7. *Школой творческой самодеятельности.*

8. *Школой, где учит и учится каждый.*

9. *Школой целостного восприятия мира.*

10. *Созданием школьной валеологической службы для осуществления комплексной работы.* Проведение со старшеклассниками эколого-валеологических тренингов.

Антропологические и андрагогические основы обучения взрослых Педагогическая антропология является методологией всей педагогики, а не отдельных возрастных периодов, поэтому целесообразно несколько слов сказать об особенностях обучения взрослых, с учетом их иного по сравнению с детьми жизненного опыта, психического развития, мотивированности получения образования. В последние годы проблемой обучения взрослых интенсивно занимается С.И. Змеев. Он дает такое понимание технологии обучения взрослых.

Технология обучения взрослых — система научно обоснованных андрагогическими принципами обучения действий взрослых обучающихся и обучающихся, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения. Структурно технология обучения взрослых представляет собой систему операций, технических действий и функций, реализуемых взрослыми обучающимися и обучающими на каждом этапе процесса обучения.

Основные принципы обучения *невзрослых* (см. в словаре в конце пособия) лежат в основе педагогической технологии обучения, а технология обучения взрослых (андрагогическая технология) базируется на основополагающих принципах андрагогики.

В андрагогической модели обучения ведущая роль в организации процесса обучения на всех его этапах принадлежит самому обучающемуся. Взрослый обучающийся — активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения.

С точки зрения андрагогики взрослые обучающиеся, испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, в самоуправлении

(но в определенных ситуациях они тоже могут быть временно зависимы от кого-либо), играют ведущую, определяющую роль в процессе своего обучения. Задача преподавателя сводится к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого обучающегося от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать ему помощь в определении параметров обучения и поиске информации. В *андрагогической модели* обучения человек по мере своего роста и развития аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающегося в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении его собственного опыта. Соответственно, основными при этом становятся те формы занятий, которые используют опыт обучающихся: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды игровой деятельности и т.п.

В *андрагогической модели* готовность взрослых обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных жизненных проблем, поэтому сам обучающийся играет ведущую роль в **формировании** мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия для обучения, вооружить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности в обучении. Учебные программы в этом случае должны быть построены на основе их возможного применения в жизни, а последовательность и время изучения этих программ должны определяться не только системными принципами, но и готовностью обучающихся к дальнейшему обучению. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится индивидуализация обучения на основе индивидуальной программы, преследующей индивидуальные, конкретные цели обучения каждого обучающегося.

Взрослые обучающиеся хотят применить полученные знания и навыки сразу же, немедленно, чтобы стать более компетентными в решении каких-то проблем, чтобы более эффективно действовать в жизни. Соответственно, курс обучения необходимо строить на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентировать на решение их конкретных жизненных задач. Деятельность обучающегося заключается в приобретении необходимых конкретных знаний, умений, навыков, качеств, деятельность обучающегося сводится к оказанию помощи обучающемуся в их отборе.

В *андрагогической модели* весь процесс обучения строится на совместной деятельности обучающихся и обучающихся:

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый).

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя способным к этому.

3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Как правило, обучение взрослых происходит в условиях кратковременных периодов интенсивного обучения.

Основные андрагогические принципы обучения формулируются следующим образом.

1. *Приоритет самостоятельного обучения.* Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

2. *Принцип совместной деятельности на всех этапах обучения.*

3. *Принцип опоры на опыт обучающегося.*

4. *Индивидуализация обучения.* В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

5. *Системность обучения.*

6. *Контекстность обучения* (термин А. А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует кон-

кретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой — строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

7. *Принцип актуализации результатов обучения*, безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

8. *Принцип элективности обучения*. Предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

9. *Принцип развития образовательных потребностей*. Оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

10. *Принцип осознанности обучения*. Оно означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

Пространство образовательного учреждения в гуманизации педагогического процесса

Среда — один из значимых факторов образования и воспитания. **Культурная среда образовательного учреждения** — совокупность материально-технических, знаково-символических, информационных и психолого-педагогических условий, влияющих на культурно-развитие и саморазвитие детей и взрослых в пространстве образовательного учреждения (Н. Б. Крылова).

Правильно организованная среда помогает ребенку сформироваться как личности и впоследствии как индивидуальности. Оформление предметно-пространственной среды учебного заведения должно обеспечить нормальное физическое и психическое здоровье ученика, для чего необходимо учитывать требования эргономики, возрастной цветопсихологии и, конечно, эстетические требования. Интерьер всегда должен отвечать функциональному назначению, обеспечивать благоприятную психологическую среду, вызывать эстетическое чувство и удовлетворять информационную потребность. Важно при оформлении дошкольных и учебных заведений использовать такие элементы пред-

метно-пространственной среды, которые способствовали бы развитию воображения и творческих способностей учащихся (абстрактные рисунки, цветовое решение, нетрадиционные подходы к оформлению интерьеров и т.д.).

При создании предметно-пространственной среды в учебном классе следует обращать внимание на:

- культурное использование классной доски — категорический отказ от рваных тряпок, использование мелков дополнительного цвета относительно цвета доски;
- наведение цветового порядка на столах (в ФРГ, например, стандартом для школьных тетрадей является нежно-зеленый цвет бумаги, которая, если на нее долго смотреть, кажется белой);
- научно-художественное решение настенной части интерьера — портретов, картин, транспарантов (все предметы должны фиксировать внимание учащихся, должны привлекать, но не отвлекать, удовлетворять эстетическую потребность и воспитывать ее);
- цвет стен, потолков и пола, особенно передней стены, на которую смотрят целый день;
- оформление интерьера помещения — дело учителя, который работает в нем изо дня в день. Ему необходимо при создании интерьера учитывать специфику учебного предмета не только с позиции его содержания, но и с позиции психологического настроения на усвоение знаний именно этого предмета. Предметы гуманитарного цикла требуют максимального раскрепощения, атмосфера пространственной среды должна способствовать снятию зажимов и комплексов, помогать учащимся высказывать свою точку зрения, чувствовать себя уверенно и спокойно. Предметы естественнонаучного цикла требуют обеспечения работы в разных системах: человек—человек, человек—природа, человек—техника, человек—знак (зачастую приходится работать во всех системах одновременно). Создавая интерьер своего кабинета, педагогу необходимо владеть полными знаниями в области эргономики по организации рабочего места. Информационное пространство школы должно выполнять функции фактора развития личности, поэтому необходимо, чтобы восприятие информации требовало интеллектуального и духовного усилия.

Информационное пространство подвластно организации: в школе необходимо иметь современную укомплектованную библиотеку и читальный зал с подшивками популярных журналов и газет; компьютерные классы с выходом в Интернет, выпускать стенную газету, школьный журнал, школьные радио- и теленовости как результат детского

самоуправления; проводить конкурсы, смотры познавательных сил, научно-практические конференции как итог исследовательской работы учащихся и преподавателей и т.д.

Любые требования к параметрам школьных зданий должны быть основаны на общих положениях о влиянии физической структуры на комфортность и, следовательно, на поведение учащихся. Эффекты цветового решения связаны с непосредственной эмоциональной реакцией зрителей. Эмпирическое исследование показало, что цвета коротковолновой части спектра, типа синего и зеленого, обычно связываются с холодом, а цвета в пределах длинноволновой части спектра (красный, оранжевый и желтый) воспринимаются как «теплые» и «дружественные». Цвет влияет даже на восприятие температуры в комнатах. В комнатах с красными или оранжевыми тонами стен температура ощущается приблизительно на 3—4°С выше, чем в комнатах, окрашенных зелеными или синими тонами. Цвет также играет роль в пространственной оценке. Комнаты, окрашенные в яркие цвета, рассматриваются как более просторные, распределение темных и светлых цветов ориентирует индивидуумов в пределах здания. Цветовое восприятие влияет на весь психологический климат школы и отношение к обучению в ее пределах.

Исследования, проведенные в Канаде, подтвердили положительную корреляцию между уровнем визуального интереса учеников и частотой их девиантного поведения в школьных помещениях. Ученики, ощущавшие, что помещения их школы интересны и разнообразны, не срывали уроки, как другие учащиеся — те, кто описывали окружающую их школьную среду как непривлекательную. В таких случаях интерес к визуальной окружающей среде проявляется нередко в виде агрессии и вандализма, поскольку не находит положительного подкрепления.

Вариативность здания, разнообразие его внутреннего устройства в зависимости от возраста пребывающих в нем учеников — лишь один из факторов, влияющих на поведение. Исследования показали, что школьные помещения, архитектура которых оказывает положительное влияние, в отдаленной перспективе уменьшают вероятность агрессивного поведения и вандализма.

Установлено, что дети 6—10 лет предпочитают те классные комнаты, которые предлагают визуальную стимуляцию, создаваемую картинами, стенными художественными оформлениями, растениями и т.п. Имеется высокая положительная корреляция между антропологической продуманностью пространства и детским благополучием.

В школах взаимодействует множество социальных групп, и каждая из них — важная составляющая психологического климата школы. Связь между социальной жизнью в школах и архитектурой означает, что школьные здания могут быть охарактеризованы как подходящие, если они решают проблему социальной коммуникации. В этом отношении внутренняя структура здания школы основная. Но и структура общественных мест школы, т.е. ее актов залов, рекреаций, детских площадок, тоже играет важную роль. Детские площадки и то, что разворачивается на них, весьма интересны, потому что действия детей в течение перерыва и их последующее поведение в классе тесно связаны. Изучая детей начальной школы, А. Пеллегрини и П. Дэвис нашли, что чем более физически активна эта возрастная группа была в течение перерывов, тем меньше она способна концентрироваться на уроках впоследствии. Кроме того, так как дети обычно взаимодействуют с одноклассниками в течение перемены, этот рисунок социальных коммуникаций переносится с детских площадок на уроки, накладываясь на социальную атмосферу в классной комнате, и влияет в конечном счете на эффективность обучения.

Городская этнология и психология окружающей среды свидетельствуют, что архитектурное пространство способствует или во многих случаях препятствует некоторым формам и частоте коммуникации в окружающей учеников среде. Помещения должны предоставлять возможность рассмотреть пространство и защищаться в нем. Предпочтение, отдаваемое именно таким структурам, подтверждено многочисленными кросскультурными исследованиями, результаты которых могут найти применение в практических рекомендациях по организации в школах пространств, оптимальных для социальной коммуникации. Такими пространствами являются небольшие полуприкрытые участки (а не большие открытые).

В Москве в начале XXI в. появилось несколько школ-новостроек. Одна из них, школа-новостройка № 1317 (директор К.В. Петров), имеет современную материальную, учебно-методическую и кадровую базу. В здании в форме куба с двумя стеклянными фонарями по разным сторонам, помимо традиционных учебных кабинетов, лабораторий и помещений, оборудованы медицинский, прививочно-процедурный, физиотерапевтический, стоматологический, массажный кабинеты, кабинет развивающих игр, тренировочный зал восточных единоборств, зал ЛФК, тренажерный зал, игровая площадка, спортивная площадка, блок психолого-логопедо-медико-педагогической службы школы, зал психологической разгрузки. В школе успешно реа-

лизуются здоровьесберегающие технологии. Рекреации представляют собой небольшие квадратные помещения с мягкой мебелью, растениями, экологически-эстетическими уголками, созданными дизайнерами с учетом мнений детей, фонтанами для увлажнения воздуха, аквариумами. В коридорах, соединяющих рекреации, стенды для стенной печати и выставок детского творчества. Стены окрашены в мягкие пастельные тона разного цвета. Все рекреации и коридоры застелены паласами и дорожками.

В каждом учебном кабинете поставлены ионизаторы (люстры Чижевского), фонтаны для поддержания оптимальной влажности воздуха, фильтры для очистки воды и соблюдения питьевого режима.

В школе ведется обучение иностранным языкам и информационным технологиям с начальных классов.

Рабочее место учителя в учебном кабинете оборудовано компьютером с видео- и звуковой системой, мультимедийным диапроектором, принтером, сканером, портативной видеокамерой для демонстрации учебных материалов. Школа имеет лицензированную типографию.

Школа является участником экспериментальных площадок: «Развивающая среда в начальной школе», «Школьное информационное пространство» и «Организация сотрудничества участников учебно-воспитательного процесса в ходе ученического проектирования».

В школе имеется собственная столовая и буфет. Все дети и сотрудники школы обеспечены трехразовым бесплатным питанием. Занятия организованы в одну смену. Во второй половине дня работает свыше шестидесяти кружков, секций и клубов.

Психолого-логопедо-медико-педагогическая служба занимается вопросами диагностики и коррекции эмоциональной сферы, сферы общения, обучения родителей и педагогов общению с детьми. Ведется работа по изучению и коррекции микроклимата классов. В школе есть психолог, стоматолог, медицинская сестра, физиотерапевт, массажист и другие специалисты.

Рядом со школой расположена парковая зона, используемая для активного отдыха. На территории пришкольного участка оборудованы детские игровые площадки.

Конечно, таких школ по стране пока немного, однако они есть, что является одним из показателей реальной гуманизации образования.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие педагогические установки необходимо иметь педагогу для реализации в образовательном учреждении антропоориентированной деятельности?
2. Проанализируйте сущность поисков путей гуманизации педагогического процесса в зарубежной и отечественной теории и практике. Определитесь в своем отношении к этим подходам.
3. Прокомментируйте каждое из условий обеспечения педагогической поддержки.
4. Проведите в своей учебной группе деловую игру, в которой попробуйте имитировать деятельность классного руководителя в реализации технологии педагогической поддержки.
5. Разработайте и защитите свою модель антропоориентированного образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

- Антропологические основания образования / Учеб. записки ООИ УУ. Оренбург, 1998. Т. 3.
- Антропоориентированные технологии в образовательном процессе школы и вуза.** СПб., 2002.
- Белова С.В.* Диалог — основа профессии педагога. М., 2002.
- Белухин Д.А.* Основы лично-ориентированной педагогики. М.; Воронеж, 1996.
- Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. М., 1999.
- Газман О.С.* Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1986.
- Газман О.С.* Гуманизация воспитания в современных условиях. М., 1996.
- Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. М, 1998.
- Демакова И.Д.* Гуманизация пространства детства: теория и практика. М., 2003.
- Джосмин К.Р.* Позитивное воспитание от Адо Я. Минск, 1996.
- Змеев С.И.* Технология обучения взрослых. М., 2002.
- Кнайберг Ю.А.* Психология девиантного поведения. М., 2001.
- Клепцова Е.Ю.* Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2005.
- Крылова Н.Б., Александрова Е.А.* Очерки понимающей педагогики. М., 2003.
- Левитан К.М.* Основы педагогической деонтологии. М., 1994.
- Москатова А.К.* Развивающее обучение: антропологические аспекты. М., 2001.
- Педагогическая антропоэкология. Новокузнецк, 2001.

- Синягина Н.Ю., Чирковская Е.Г.* Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности. М., 2001.
- Ситаров В.А., Маралов В.Г.* Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М., 2000.
- Сластенин В.А.* Антропологический принцип педагогического образования. Смоленск, 1995.
- Сластенин В.А., Мудрик А.В. и др.* Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении. М., 2003.
- Степанов П.В.* Воспитание толерантности у школьников: теория, методики, диагностика. М., 2003.
- Федоренко Л.Г.* Психологическое здоровье в условиях школы: психопрофилактика эмоционального напряжения. СПб., 2003.
- Чернявская В.С.* Развитие педагогической толерантности. М., 2002.
- Ямбург Е.А.* Школа на пути к свободе. М., 2000.

СЛОВАРЬ

Аддикция— зависимость.

Акмелогия (**акме** — расцвет, вершина, высшая степень чего-либо) — междисциплинарная наука о наиболее полном индивидуальном развитии взрослого человека (примерно период от 30 до 50 лет), достижении им наиболее высокого уровня социальной зрелости как гражданина, специалиста, профессионала, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин.

Аксиосфера личности — система ее ценностей.

Активность личности — способность производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении.

Акцентуации характера (личности) — чрезмерное усиление отдельных черт характера и их сочетаний, представляющих крайние варианты нормы. Им присуща тенденция к социально-положительному и специально-отрицательному развитию в зависимости от воздействия среды и воспитания.

Амплификация — обогащение, усиление, углубление.

Антропология (*букв.* наука о человеке) — комплекс наук о человеке, его сущности, характере и свойствах. Наука о происхождении, поведении, физическом, социальном и культурном развитии рода человеческого. Включает в себя антропологии: физическую, социальную, психологическую, философскую, культурную, этнологию.

Антропология культурная — наука о развитии человеческой культуры, представленной в форме культур различных народов, основывающаяся на результатах археологических, этнологических, этнографических, лингвистических, социологических и психологических сравнительных (компаративистских) исследований.

Антропология психологическая — изучает поведенческое, личностно опосредованное взаимодействие индивида со средой, определяющее характер социально-психологических проявлений человека и его общностей (А. Камю).

Антропология философская — учение о природе и сущности человека, его физическом, психическом и духовном началах, о силах и потенциях, которыми он обладает; ее задача — восстановить целостность человека.

Аттитюд — социальная установка: ориентация личности на групповые или социальные ценности, готовность действовать в соответствии с ними.

Аутодеструктивное поведение — поведение, связанное с причинением себе вреда, разрушение своего организма и личности.

Бытие — философская категория, отражающая многообразие мира во всех его проявлениях. Понятие Б. подчеркивает единство мира, взаимосвязь, связь, взаимодействие, взаимопереход его материального и духовного начал. Реальное Б. часто называют существованием, идеальное — сущностью.

Валеология — система человековедческих дисциплин, имеющая целью формирование, сохранение и укрепление здоровья человека с учетом его индивидуальных и возрастнополовых особенностей.

Взаимопонимание — состояние совместности и взаимности постижения смыслов и мотивов субъектов деятельности и межличностных отношений, ожидания адекватной идентификации и готовность к ней. Взаимопонимание позволяет согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого.

Взрослый обучающийся — человек обладающий основополагающими характеристиками, отличающими его от невзрослых обучающихся: а) осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; б) накапливает запас жизненного опыта, выступающего в качестве источника обучения его самого и его коллег; в) готовность к обучению определяется его стремлением решить жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; г) получаемые знания, умения и навыки, как правило, сразу же реализуются; д) учебная деятельность в значительной степени обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (С.И. Змеев).

Восприимчивость — готовность человека к сравнительно быстрому формированию новых для него познавательных, эмоциональных или поведенческих умений и навыков.

Гносеология — теория познания, раздел философии, изучающий источники, формы и методы научного познания, условия его истинности, способности человека познавать действительность.

Гэмблинг — игровая зависимость.

Делинквентное поведение — действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время правовых норм, угрожающие общественному порядку.

Детерминизм — философская концепция, признающая объективную закономерность и причинную обусловленность всех явлений природы и общества.

Децентрация (психол.) — механизм преодоления эгоцентризма, в основе которого лежит способность субъекта к принятию роли или взглядов другого человека. Играет значительную роль в развитии самостоятельного творческого мышления.

Жизненная позиция личности — внутренняя установка, обусловленная мировоззренческими, моральными и психологическими качествами личности и отражающая ее субъективное отношение к обществу!

Жизненный путь — история формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи и сверстника определенно-го поколения.

Зависимое (аддиктивное) поведение — поведение, связанное с психологической или физической зависимостью от употребления какого-либо вещества или от специфической активности (работоголики, наркоманы, алкоголики и т.п.).

Золотое правило нравственности — одно из древнейших и общепризнанных выражений морального закона: не делай другому того, чего не хочешь себе.

Зона ближайшего развития ребенка — расстояние между уровнем актуального и потенциального развития, определяемое с помощью задач, решаемых самостоятельно или под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами (Л.С. Выготский).

Идеал воспитательный — нормативный образец личности, принципиально недостижимый в воспитательной практике, но им задаются ценностные ориентиры воспитания. Он определяется сословно-классовыми, национальными, религиозными интересами народа, политическими, экономическими, культурными потребностями общества, историческими особенностями, традициями и обычаями.

Идентификация (психол.) — психологическое представление о своем «Я», характеризующееся субъективным чувством своей индивидуальной самостождественности и целостности; отождествление человеком самого себя (осознаваемое и неосознаваемое) с теми или иными типологическими категориями (социальным статусом, полом, возрастом, ролью, образом, нормой, группой, культурой и т.п.).

Имманентный — пребывающий внутри, присущий природе самого предмета, явления, процесса, проистекающий вне зависимости от внешних влияний и воздействий.

ИмPLICITный — скрытый, явно не выраженный, подразумеваемый.

ИнкуЛЬТУРАЦИЯ — процесс обретения культурных навыков человеком, «вхождение» в культуру.

ИнТЕЛЛЕКТ — относительно устойчивая структура умственных способностей индивида.

ИнТЕРВЕНЦИЯ (*психол.-мед.*) — воздействие с целью позитивных изменений, например преодоление нежелательного поведения (коррекция поведения, реабилитация личности).

Каузальный — относящийся к причине.

Континуум (*матем.*) — непрерывное, сплошное. В общенаучном смысле — непрерывная или связанная совокупность объектов, различия между которыми носят ступенчатый характер и определяются местом объектов в данной совокупности.

Конфликт внутренний МОТИВАЦИОННЫЙ — противоречие, возникающее в результате борьбы мотивов («стремление-избегание»), одновременной актуализации противоречащих друг другу или несовместимых мотивов.

Копинг — процесс конструктивного приспособления, в результате которого человек оказывается в состоянии справиться с предъявленными требованиями таким образом, что трудности преодолеваются и возникает чувство роста собственных возможностей, а это, в свою очередь, ведет к положительной самооценке. Причинами деструктивного копинга являются негативная, слабо сформированная Я-концепция; незрелость восприятия социальной поддержки, эмпатии, аффилиации, интернального локус-контроля, недостаточность когнитивной сферы, относительно высокая чувствительность к отвержению.

Кризис — состояние, порождаемое вставшей перед человеком проблемой, от которой он не может уйти в короткое время и привычным способом.

Культура личности — мера освоения человеком материальных и духовных ценностей и мера его деятельности, направленная на создание различных ценностей в индивидуальной практике; совокупность личных образцов поведения, методов деятельности, продуктов этой деятельности, идей и мыслей. Проявляется в виде *внутренней спонтанной культуры*, сконцентрированной в духовном мире человека; в виде *информационной системы*, обеспечивающей хранение, создание и передачу знаний; в виде *культуры функциональной*, т.е. поведения людей в обществе, культуры непосредственного, постоянно развивающегося человеческого общения.

Методология — 1) учение о научном методе познания; 2) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Модус — способ существования, вид и характер бытия или события.

Мотивация роста — потребности высшего уровня, связанные с врожденным стремлением человека актуализировать свой потенциал. Возникают только в том случае, если основные потребности удовлетворены. На пути мотивации роста стоит потребность в **безопасности**.

Мышление саногенное — мышление, направленное на интроспекцию (самонаблюдение) и контроль своих эмоций, желаний, перевод их из негативного состояния в нейтральное или позитивное (Ю.М. Орлов).

Научение — формирование нового индивидуального опыта в процессе активного взаимоотношения организма со средой.

Обучаемость — индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Онтогенез — процесс развития индивидуального организма от момента рождения до смерти.

Онтология — учение о бытии; возродившаяся в XX в. онтология выработана чрезвычайно широкое понятие реальности, сообщив полную реальность духу и пытаясь с этой пози-

ЦИИ определить автономное бытие духа и его активность в отношении к автономному бытию остального мира (Г. Якоби, Н. Гартман, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.).

Оперант — поведение, определенное своим последствием.

Парадигма — совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование, воплощающаяся в научной практике на данном этапе. П. является основанием выбора проблем исследования, а также моделью, образцом для решения исследовательских задач. Признанное всеми научное достижение, которое в течение определенного времени дает научному сообществу модель постановки проблем и их решений.

Педагогика психологическая — самостоятельная дисциплина, отличная от педагогической психологии, собственно педагогики. Сфера П.п. — теоретическое обоснование и разработка методов причинно-генетического исследования психических функций и сознания; целенаправленное и поэтапное формирование умственных действий и понятий; проектирование учебных действий и учебной деятельности, учебного взаимодействия; теория и практика развивающего образования; личностно ориентированное обучение.

Перфекционизм — стремление добиться совершенства в выполнении деятельности. Одно из характерных особенностей одаренных детей.

Профилактический — опережающий, предупреждающий.

Принятие другого таким, каков он есть, — готовность к взаимодействию и изначальная ориентация на ценность каждого человека, признание за ним права на собственные интересы, учет его особенностей; утверждение неповторимости бытия именно этого человека и одновременно отказ от оценок его личности, безусловное к нему отношение (С.Л. Рубинштейн). Однако в процессе принятия надо помнить слова Гёте о том, что, принимая человека таким, какой он есть, мы делаем его хуже. Принимая же его таким, каким он должен быть, мы заставляем его быть таким, каким он может стать.

Профессионал — человек, освоивший профессиональную деятельность на уровне лучших образцов, является субъектом профессиональной деятельности, умеет перестраивать и преобразовывать ее, отвечает выработанным в обществе критериям качественной и количественной оценки своей компетентности; является достаточно зрелой личностью, освоившей и принявшей современные идеалы, соблюдающий этический кодекс профессии, является активным участником акмеориентированного профессионального развития и не довольствуется усредненными позитивными результатами своего труда, стремится к высокопродуктивной деятельности, к полной реализации своих личностных возможностей (А.К. Маркова и др.).

Редукция — действия или процессы, приводящие к упрощению структуры какого-либо объекта, методологический прием сведения данных к исходным началам.

Ретризм — уход от выполнения социальных норм, от социального взаимодействия; крайним вариантом ухода от действительности является суицид.

Ригидность — затрудненность в изменении намеченной субъектом деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки; трудность переключения психики на отражение новых условий, сопротивляемость изменениям, косность, инертность. Выделяют когнитивную, аффективную и мотивационную Р.

Самоопределение — процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы.

Самопринятие — ощущение ценности собственной личности, силы своего «Я», чувство собственного достоинства; доверие своим чувствам, вера в себя и свои возможности, открытость характера, понимание собственных слабостей, отстаивание права быть таким, как есть, и иметь собственную точку зрения. Слабо выражены страх, тревожность, боязнь неус-

пека и негативной оценки, чувство вины, стремление к доминированию, ориентация на внешние формы.

Самореализация — стремление наиболее полно проявить свои способности и потенциал и претворить их в жизнь в процессе продуктивной деятельности. Имеет разные формы выражения: активное утверждение в деятельности своих индивидуальных способностей, практическое раскрытие своего потенциала, настойчивость в осуществлении планов, последовательное достижение жизненных целей, умение отстаивать свои права или свою позицию и преодолевать трудности и препятствия при решении лично значимых задач.

Свобода — один из главных факторов существования человека; это возможность и способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов и целей. Внутренне свободный человек обладает не только автономностью, но и независимостью, самостоятелен и суверенен в выборе целей и средств деятельности, ответственен за принятые решения.

Сензитивность (сенситивность) — повышенная чувствительность.

Сенильный — старческий, свойственный, присущий старости, характерный для нее.

Синергетика — наука о процессах самоорганизации в природе и обществе. Синтезирует целый ряд фундаментальных выводов естественнонаучной и социальной мысли последнего столетия, доказала, что самоорганизация является всеобщим свойством материи.

Ситуация развития социальная — специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми. Понятие введено Л.С. Выготским как единица анализа динамики развития ребенка. С.р.с. обуславливает образ жизни ребенка, его «социальное бытие», в процессе которого им приобретаются новые свойства личности и психические новообразования.

Смысл жизни — разумное основание, назначение, цель жизни. Восхождение к индивидуальности связано с расширением смысла жизни человека.

Смысловой барьер — взаимонепонимание между людьми, вызванное тем, что одни и те же явления имеют для них разный смысл. Особенно часто возникает между детьми и взрослыми. Ребенок даже может понимать смысл и правильность требований взрослого, но не принимает их, если эти требования игнорируют его взгляды, ценности, систему его личностных смыслов.

Со-зависимость — устойчивое состояние болезненной зависимости от компульсивных (т.е. ставших неуправляемыми) форм поведения и от мнения других людей, формирующаяся при попытках человека обрести уверенность в себе, осознать собственную значимость, определить себя как личность. Поведение созависимых бессознательно. Созависимый человек — человек с деформированным «Я».

Субкультура — нормы, отделившиеся от общепринятой системы ценностей и традиционного стиля поведения и способствующие сохранению и развитию определенного стиля жизни в обществе.

Сциентизм — мировоззренческая позиция, основу которой составляет представление о научном знании как наивысшей культурной ценности и достаточном условии утверждения человека в мире.

Толерантность — терпимость, переносимость чего-либо, устойчивость к воздействию; отсутствие тяжелых переживаний и резких реакций, несмотря на наличие фрустраторов; терпимость к чужому мнению и убеждениям, обеспечивающая право и свободу человека иметь свои суждения и позиции в социальном мире.

Фасилитатор (фасилитатор) — тот, кто способствует становлению и росту. Фасилитативная способность состоит из искусства уважения, искусства понимания, искусства помощи и поддержки, искусства договора, искусства быть собой.

Филогенез — процесс исторического развития мира живых организмов как в целом, так и отдельных групп — рода, народа, расы, человечества.

Философия воспитания — это попытка исследовать в философском плане основные вопросы, связанные с процессом передачи культурных ценностей (Т. Бафффорд).

Философия образования — общая теория, рассматривающая образование с позиций аксиологии, онтологии, гносеологии, антропологии как особую область социокультурной гуманитарной практики.

Флексибельность (вариативность, гибкость) — способность индивида, имеющая положительную нравственную окраску, легко отказываться от не соответствующих ситуации или задаче средств деятельности, приемов мышления, способов поведения и т.п. и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных целях и идейно-нравственных **ОСНОВАНИЯХ** деятельности.

Фрустрация — острое эффективное состояние, нарушение равновесия, связанное с переживанием напряжения, расстройств, вызываемого неудовлетворенностью потребности индивида, объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями, препятствиями на пути к достижению поставленной цели. Разрядка в процессе Ф. — агрессивные реакции, неагрессивные реакции: бегство реальное или психическое, регрессия, подавление. Положительные реакции на Ф.: преодоление или обход препятствия, осуществление компенсирующего действия, отказ от намеченной цели.

Фундаментализация образования — концептуальное изучение законов мира, проникновение в сущность мира, выработка фундаментальных смыслов бытия, путей и методов познания.

Ценности жизнедеятельности — нормы и эталоны должного, задающие основания жизненно важным формам поведения и деятельности и обеспечивающие особенности самореализации на жизненном пути.

Школа адаптивная — инновационная массовая общеобразовательная школа со смешанным контингентом учащихся, от классов компенсирующего обучения до лицейских и гимназических, выполняющая функции: ориентационную, психотерапевтическую, коррекционную, реабилитационную, стимулирования и предупреждения затруднений школьников (П.И. Третьяков, Е.А. Ямбург).

Эпистемология — наука о природе и источнике познания.

Экзистенциальное понимание человека (экзистенция — существование) — концепция, согласно которой человек является самоценной и неповторимой личностью. Постигая себя как экзистенцию, человек обретает свободу, которая есть выбор самого себя, своей сущности, накладывающий на него ответственность за все происходящее в мире. Э.п.ч. в педагогике представлено именами Бердяева, Больнова, Бубера, отчасти Зеньковского.

Экология человека — наука, изучающая общие закономерности взаимоотношений природы и человека и разрабатывающая мероприятия, направленные на оптимизацию их взаимодействия.

Эмпатия — сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, отзывчивость в межличностных отношениях. В основе Э. лежит децентрация, умение преодолеть собственные чувства, точку зрения, стереотипы понимания и занять позицию, роль, место другого.

Этнос — исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими чертами и стабильными особенностями культуры (включая язык) и психического склада, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований.

СОДЕРЖАНИЕ

От автора	5
<i>Глава 1. Человек как предмет научного изучения</i>	<i>7</i>
§ 1. Понятие «человек» и его интерпретация	7
§ 2. Антропологический принцип в современном познании	17
<i>Глава 2. Педагогическая антропология и история ее становления</i>	<i>25</i>
§ 1. Педагогическая антропология как методология педагогики	25
§ 2. История развития педагогической антропологии	36
Развитие педагогической антропологии за рубежом	36
Развитие антрополого-педагогических идей в России XIX в.	46
Гуманизация педагогики и развитие идей педагогической антропологии в России XX в.	57
§ 3. Отечественная педагогика в истории педагогической антропологии	74
<i>Глава 3. Антропологическое понимание культуры</i>	<i>85</i>
§ 1. Культура — среда, созданная человеком и формирующая человека	85
§ 2. Культура и образование	90
§ 3. Культура — образование — человек	99
<i>Глава 4. Индивид, индивидуальность, личность</i>	<i>104</i>
§ 1. Личность и развитие человеческой индивидуальности	104
§ 2. Я-концепция в структуре личности	113
§ 3. Теории развития личности	121
<i>Глава 5. Возрастная педагогика</i>	<i>150</i>
§ 1. Возрастная периодизация	150
§ 2. Категория детства и его проблемы в современном мире	164
§ 3. Психология и педагогика ребенка от рождения до школы	174
§ 4. Психология и педагогика младшего школьника	185
§ 5. Психология и педагогика подросткового возраста	193
§ 6. Психология и педагогика ранней юности	206
§ 7. Психология и педагогика поздней юности и взрослости	215
<i>Глава 6. Антропологические модели и технологии образования</i>	<i>225</i>
§ 1. Антропологически неприемлемые модели педагогического взаимодействия	225

§ 2. Гуманизация педагогического взаимодействия как путь антропологизации педагогического процесса	234
§ 3. Антропологически целесообразные образовательные модели и технологии	253
Антропоориентированные педагогические установки	253
Зарубежные модели антропоориентированных образовательных учреждений	254
Антропоориентированные модели образовательных учреждений и технологий в России	259
Антропологические и андрагогические основы обучения взрослых	270
Пространство образовательного учреждения в гуманизации педагогического процесса	273
Словарь	280

Учебное издание

Галина Михайловна Коджаспирова

Педагогическая антропология

Учебное пособие

Редактор *В.И. Евсевичев*
Корректор *В.В. Евтюхина*
Внешнее оформление *Н.Д. Горбуновой*
Компьютерная верстка *С.С. Востриковой*

Гигиенический сертификат
77.99.02.953.Д.003058.05.04 от 05.05.2004

Изд. лиц. № 066160 от 02.11.98.
Подписано в печать 30.05.2005. Формат 60х90/16.
Печать офсетная. Гарнитура **NewtonС**. Усл.-печ. л. 18.
Тираж 3000 экз. Заказ № 7362.

УИЦ «Гардарики»
101000, Москва, Лубянский пр-д, д. 7, стр. 1.
Тел.: (095) 921-0289; факс: (095) 921-1169
E-mail: grd@aha.ru
E-mail: gardariki@mtu-net.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ОАО «Можайский полиграфкомбинат»
143200, г. Можайск, ул. Мира, д. 93