

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов, д. п. н., министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — к. п. н., ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

Н. Ю. Бабанов — к. т. н., проректор по научной работе НГТУ им. Р. Е. Алексеева

Н. Ю. Бармин — к. э. н., ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

М. А. Иорданский — д. ф.-м. н., зав. кафедрой информатики и информационных технологий НГПУ

Т. Н. Князева — д. психол. н., зав. кафедрой общей психологии НГПУ

В. П. Ларина — д. п. н., проректор по научно-исследовательской работе Кировского ИПКиПРО

С. А. Максимова — д. филос. н., проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Николina — д. п. н., проректор по учебной работе НГПУ

Содержание

Система духовно-нравственного воспитания

С. В. Наумов: «Задача педагога — помочь ученику осуществить нравственный выбор» _____ 4

Архиепископ Нижегородский и Арзамасский Георгий: «Важно объединить усилия власти, школы, Церкви и семьи в деле духовно-нравственного просвещения подрастающих поколений» _____ 6

Духовно-нравственное воспитание: мировоззренческий контекст

А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков. Формирование национального воспитательного идеала в контексте социокультурной модернизации России _____ 10

В. В. Абраменкова. Духовно-нравственное развитие ребенка в современном российском образовании _____ 17

С. В. Кривцова. Феноменологический анализ духовности _____ 24

А. И. Шемшурina. Аксиологический подход как основа системы нравственного воспитания детей и молодежи _____ 32

А. Ю. Горин. Духовно-нравственное воспитание: светский, конфессиональный и атеистический подходы _____ 39

И. Г. Кочетков. Идеалы в духовно-нравственном воспитании молодежи: этапы и механизмы их развития _____ 44

Духовно-нравственное воспитание в аспекте модернизации образования

М. Э. Жуковская. Преемственность воспитательных целей в образовательных стандартах начального общего образования _____ 52

Воспитание в поликультурной среде. Духовность и менталитет

Н. Ю. Синягина. Педагогические риски в процессе формирования конструктивного межнационального общения в подростковой среде _____ 58

Ю. В. Андреева. Влияние миграционного фактора на развитие личности учащегося в среде российской школы _____ 64

Н. А. Коновалова. Оптимизация межнационального взаимодействия в современной студенческой среде _____ 69

Р. Н. Акифьева. Условия социальной адаптации детей мигрантов в общеобразовательных учреждениях _____ 76

И. В. Герасимова. От значения слова — к смыслу текста и ценностям национальной культуры _____ 82

Е. Л. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

Г. П. Рябов — к. ф. н., президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

С. К. Тивикова — к. п. н., зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

В. В. Грещухина — директор МОУ Гимназия № 80 Н. Новгорода

В. В. Козлов — зав. управлением образования, спорта и молодежной политики администрации Бутурлинского района

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны

Л. А. Сачкова — директор МОУ СОШ № 10 г. Павлово

В. Н. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

Ответственный секретарь

И. В. Герасимова

Редакторы: Ю. А. Винокурова,

Е. В. Шадрина

Корректор С. В. Колесникова

Компьютерная верстка:

О. Н. Барабаш

Компьютерный набор

Л. В. Шуракова

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород,

ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

www.niro.nnov.ru

E-mail: gerasimovano@rambler.ru

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2011

Духовность и гражданственность: точки пересечения в процессе социализации личности

И. В. Метлик. Духовно-нравственное воспитание и формирование гражданской идентичности учащихся в современной российской школе _____ 91

И. И. Бондарева. Роль и место системы образования в гражданском становлении личности _____ 98

Духовно-нравственное воспитание в современном образовательном процессе

Н. В. Калинина. Духовно-нравственное самоопределение младших школьников: психологические составляющие и педагогическое содействие _____ 105

Православное образование

А. И. Осипов. Русское духовное образование: исторический контекст и современное состояние _____ 112

В. Софронов. Религиозная основа воспитания в православных семьях _____ 118

Е. Ю. Ладошкина. Воспитательное пространство православной гимназии _____ 122

Слово аспиранту

И. Н. Смирнова. Электронный портфолио как технология реализации индивидуальной стратегии обучения педагогов в системе постдипломного образования _____ 128

И. Н. Мохова. Особенности использования информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности младших школьников _____ 134

М. К. Приятелева. Организация внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС _____ 141

Р. И. Удалова. Формирование основ музыкального вкуса младших школьников в ходе внеурочной деятельности _____ 147

О. Ю. Дедова. Модель личностного развития выпускника начальной школы _____ 151

Н. В. Смирнова. Обучение иностранному языку в рамках социально-экономического профиля _____ 157

Е. А. Елясина. Развитие интерпретационных умений учащихся на уроках литературы _____ 161

О. А. Чаусова. Особенности развития жизнестойкости старшеклассников в условиях современного образования _____ 167

Е. В. Тарабарина. Формирование готовности учащихся к физкультурно-оздоровительной деятельности как одно из направлений образовательного процесса _____ 173

А. В. Фомичев. Метод проектирования в самообразовании педагога _____ 178

А. П. Махов. Особенности подготовки педагога для профильного обучения учащихся в контексте современных образовательных тенденций _____ 183

Н. Н. Сониная. Фразеологизмы семантического поля «Труд» как средство организации дидактического материала _____ 188

Информация об авторах _____ 192

Указатель статей, помещенных в журнале «Нижегородское образование» в 2011 году _____ 194

Памятка для авторов _____ 198

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Уважаемый читатель!

Предлагаемый Вашему вниманию номер журнала «Нижегородское образование» посвящен одной из наиболее актуальных проблем современного образования — проблеме духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения.

Не умолкающие в науке и педагогической практике дискуссии о роли общества, семьи и школы в воспитании будущих поколений лишь подтверждают важность духовного потенциала страны как фактора ее социокультурной модернизации. В этой ситуации свести в унисон многоголосье существующих подходов к выстраиванию системы духовно-нравственного воспитания означало бы сузить сам объект исследования и тем самым неизбежно «навязать» читателю только одну из возможных и — главное — взаимно не исключających друг друга по-

зиций. Считая подобный принцип изложения материала методологически неверным, предлагаем читателю беспристрастный взгляд на современное состояние системы духовно-нравственного воспитания и ее теоретическое осмысление в научной литературе.

В номере проанализированы возможности феноменологического и аксиологического, светского, атеистического и конфессионального подходов к феномену духовности; рассматривается проблема формирования и развития гражданского сознания и гражданской культуры подрастающего поколения; особое внимание уделено православному образованию в современной школе.

Надеемся, что представленный в номере материал позволит Вам сформировать собственный взгляд на рассматриваемую проблему и возможные пути ее решения.

Редакция



«ЗАДАЧА ПЕДАГОГА — ПОМОЧЬ УЧЕНИКУ ОСУЩЕСТВИТЬ НРАВСТВЕННЫЙ ВЫБОР»

С. В. НАУМОВ,
доктор педагогических наук,
министр образования Нижегородской области,
главный редактор журнала

— В воспитании, как и в политике, по мнению немецкого писателя Ж. Поля, существует одно «золотое правило» — «не слишком управлять». Сергей Васильевич, возможно ли, на Ваш взгляд, сформировать национальный воспитательный идеал «сверху», исключительно управленческими усилиями? И какую роль в этом играет самоопределение ребенка, его собственный выбор?

— Вопрос о механизме формирования характера человека очень непросто. В свое

время над этой проблемой размышляли А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и многие другие. На мой взгляд, все зависит от мастерства учителя. Хороший педагог не должен навязывать ученику готовые решения. Необходимо, чтобы воспитанник сам осуществил свой нравственный выбор, наметить путь к которому — задача учителя. Именно подвести к тому или иному решению, а не принять его за ребенка. Сегодня много факторов влияет на выбор ученика: круг

общения, школа, семья, СМИ. И тем более восприимчивая душа ребенка нуждается в том, чтобы рядом был человек, с которым можно посоветоваться: учитель или друг — неважно. Важно, чтобы этим другом был учитель. В этом смысле именно понимание возрастных особенностей ребенка может стать надежным инструментом воспитания. Человеку, способному сменить назидательную позицию дружеской, намного легче убедить воспитанника: и совсем маленького, который буквально «смотрит в рот» педагогу, и «ключевого» подростка. Конечно, многое в этом вопросе относительно: кому-то повезло с другом или наставником, а кто-то обращается в Храм. Очень важно в трудной ситуации найти правильный совет. Он удерживает от необдуманных поступков. Человек, придя в Церковь, начинает думать. Он просит помощи и защиты. Причем последняя в этом возрасте гораздо важнее. С одной стороны, и Церковь — это своего рода крайность. Человек идет туда потому, что больше ему пойти некуда. С другой стороны, хорошо, что есть такая возможность.

— **Получается, что система духовно-нравственного воспитания школьников не будет «работать», если не запустить механизм широкого социального партнерства. Расскажите подробнее, о каких основных направлениях взаимодействия светской власти и религиозных конфессий можно говорить применительно к Нижегородской области.**

— В настоящее время в регионе действует договор между министерством образования Нижегородской области и Нижегородской епархией Русской Православной Церкви, Духовным управлением мусульман Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Это означает, что мы стараемся содействовать тому, чтобы дети получили информацию о духовных и нравственных ценностях разных религий. Неслучайно, что мы единственные в России пошли на то, чтобы ввести в региональный компонент учебного плана учеб-

ный курс «Религии России». Его основная задача — не привлечение человека в Церковь, к религии, а предоставление ему возможности сформировать представление о национальных, культурно-исторических ценностях, их многообразии и важности для общества. Не хотелось бы, чтобы человек, не воспринимающий эту составляющую, уходил в секты. А, надо признаться, такая печальная статистика у нас была. Отметим, однако, что одному учителю, одной школе привить духовно-нравственную составляющую гораздо сложнее, чем сделать это всем вместе.

— **Вы упомянули о предмете «Религии России». Но сегодня активно ведется подготовка к введению 1 сентября 2012 года курса «Основы религиозных культур и светской этики». Какие условия (кадровые, методические) создаются или уже созданы в регионе для его успешной реализации?**

— Нижегородская область не участвовала в экспериментальной апробации этого курса. Возможно, это и хорошо. Говоря откровенно, мы считаем, что спектр региональных учебных предметов по гражданскому и духовно-нравственному воспитанию намного лучше. В курсе ОРКСЭ таится одна существенная опасность. Родитель должен выбрать один компонент из всех составляющих: православие, ислам, светская этика и т. д. Мы полагаем, что это не совсем оправдано. Другое дело — когда православные, иудеи, мусульмане обучаются вместе, в одном классе, понимая, в какой стране они живут. Но курс будет введен в обязательную часть БУП, и нам придется внедрять его в школах, сомневаясь в его эффективности. Что касается подготовки кадров, то в этом вопросе нам, безусловно, проще, поскольку уже в течение нескольких лет мы преподаем свои предметы. У нас есть готовые кадры, которые могут освоить

Понимание возрастных особенностей ребенка может стать надежным инструментом воспитания. Человеку, способному сменить назидательную позицию дружеской, намного легче убедить воспитанника.

преподавание курса ОРКСЭ. Уверен, что с этим в области не возникнет проблем. Повторю лишь, что сама система требует совершенствования.

— В 2009 году была разработана федеральная Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, явившаяся методологической основой новых стандартов. Параллельно с этим в Нижегородской области уже два года реализуется Концепция гражданского образования на 2009—2013 годы. Как соотносятся между собой эти документы и о каких результатах реализации региональной Концепции можно говорить сегодня?

— В свое время мы разработали Концепцию гражданского образования, поскольку никакого другого документа, определяющего основные принципы и направления гражданского воспитания, включая духовно-нравственное, не было. Работать на пустом месте невозможно. Мы считаем, что Концепция выполнила свою задачу именно с точки зрения заполнения этого вакуума. Ведь концепция — это постановка целей и задач перед образовательной системой и учительским сообществом,

перед людьми, которые работают в образовательных учреждениях, формулировка общих направлений деятельности. Иными словами, в документе были прописаны ориентиры: куда нам надо идти и с какой содержательной составляющей. В 2009 году на уровне Федерации, действительно, была принята Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Мы считаем, что она отражает основные цели и задачи, изложенные в нашей региональной Концепции, но наша Концепция охватывает более широкий спектр взаимодействия социальных институтов по вопросам духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. Никаких противоречий в этих двух документах нет. И это, конечно, правильно. Один, как известно, в поле не воин. Не может быть нижегородского, рязанского, пензенского духовно-нравственного воспитания. Должно быть хорошее российское духовно-нравственное воспитание. В заключение отмечу лишь, что, помимо Концепции, хотелось бы иметь еще и программу духовно-нравственного воспитания, принятую на российском уровне.

Беседовала И. ГЕРАСИМОВА



«ВАЖНО ОБЪЕДИНИТЬ УСИЛИЯ ВЛАСТИ, ШКОЛЫ, ЦЕРКВИ И СЕМЬИ В ДЕЛЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ»

ГЕОРГИЙ,
Архиепископ Нижегородский и Арзамасский

— По мнению Л. С. Выготского, основным «моментом» при переходе от возраста к возрасту является неизбеж-

ная «перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей». Можем ли мы говорить о том, что в со-

временном образовании выстроена система непрерывного духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, обеспечивающая необходимые целостность и преемственность ценностно-смысловых ориентиров подрастающего поколения?

— Современный ребенок находится в беспредельном информационном и огромном социальном пространстве, не имеющем четких внешних и внутренних границ. На него воздействуют потоки информации, получаемой благодаря Интернету, телевидению, компьютерным играм, кино. Воспитательное и социализирующее воздействие этих и других источников информации (при этом не всегда позитивное) нередко является доминирующим в процессе развития и воспитания.

В этих условиях решение стратегических задач образования невозможно без реализации на практике единства обучения, воспитания и развития. Проблема в том, что сегодня образовательные учреждения основное внимание уделяют обучению, а не воспитанию и развитию личности. Причем под воспитанием понимают в основном организацию деятельности школьников, которая дает возможность ребенку проявить себя в разнообразных ролях и качествах. Современные школы не учат принимать жизненно важные решения и нести за них реальную ответственность.

Положительным шагом в вопросе построения системы школьного духовно-нравственного воспитания является переход наших образовательных учреждений на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Он предусматривает обязательную разработку и реализацию программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, которая направлена на обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, а также, что немаловажно, в совместной педагогической работе образо-

вательного учреждения, семьи и других институтов общества.

Поэтому сегодня, на наш взгляд, можно говорить лишь о начале построения в современном образовании системы непрерывного духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, которая призвана в перспективе обеспечить преемственность духовно-нравственных ценностных ориентиров подрастающего поколения.

— Каковы, на Ваш взгляд, возможности религиозно-педагогических дисциплин, преподаваемых в современной школе с общих культурологических позиций, в формировании духовно-нравственных ценностей молодежи (национального воспитательного идеала)?

— Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. А есть эти ориентиры там, где хранят уважение к родному языку, к памяти своих предков, к самобытной культуре и культурным ценностям.

Ключевая роль в духовно-нравственном сплочении общества сегодня отводится образованию. В настоящее время школа — единственный социальный институт, через который проходят все граждане России. В школе формирование ценностей учащихся осуществляется наиболее системно, последовательно и глубоко. Поэтому сегодня именно школа призвана стать тем социальным институтом, в котором должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовная, культурная жизнь школьника.

Об этом говорит и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В ней, в частности, сказано, что современный национальный воспитательный идеал — это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий

Сегодня именно школа призвана стать тем социальным институтом, в котором должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовная, культурная жизнь школьника.

судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Возникает вопрос: а как достичь высот этого национального воспитательного идеала? На наш взгляд, важную роль в работе по поиску духовно-нравственных ориентиров играют религиозные дисциплины, преподаваемые в современной школе с общих культурологических позиций. Именно эти дисциплины раскрывают перед обучающимися всю красоту нашей многонациональной культуры, высоту ее духовно-нравственных смыслов и главное — формируют у школьников позитивное отношение к базовым ценностям общества: Родина, семья, человек, природа, мир, знания, труд, культура.

— **Является ли для Вас важным вопрос о принципах кадрового обеспечения и отбора учебно-методической литературы для преподавания религиозных дисциплин в современной школе?**

— Это две наиболее важные составляющие вопроса преподавания религиозных дисциплин. Профессионализм учителя и обеспеченность

качественной по содержанию учебно-методической литературой — именно те слагаемые, без которых, на наш взгляд, невозможен качественный результат в деле духовно-нравственного

воспитания подрастающего поколения.

— **Возможен ли, по-вашему, идеальный механизм взаимодействия («точки соприкосновения») школы и Церкви, семьи и школы в духовно-нравственном развитии подрастающего поколения? Каков он?**

— Сегодня перед нами стоит задача сохранения национальной, культурной и духовной самоидентичности. Решение данной задачи — в объединении. Поэтому наш

гражданский долг заключается именно в том, чтобы донести знания об отечественных общенациональных ценностях до каждого молодого гражданина нашей страны.

Всем известно, что наиболее эффективным воспитанием является семейное воспитание. Но так как институт семьи в настоящее время существенно ослаблен, то в деле духовно-нравственного воспитания нам могут помочь два наиболее значимых общественных института — школа и Церковь. Церковь является хранителем самобытного духовного и культурного достояния нашего Отечества, а школа в современных условиях исполняет роль посредника между семьей и гражданским обществом.

Поэтому наиболее эффективный механизм взаимодействия школы и Церкви, семьи и школы в духовно-нравственном развитии подрастающего поколения выглядит следующим образом: Семья — Школа — Церковь.

— **Способствует ли преподавание религиозных дисциплин построению конструктивного диалога между Церковью и молодежью? В какой степени церковное слово и миссионерское дело должны быть адаптированы к уровню молодой светской аудитории?**

— Современная практика преподавания религиозных дисциплин в массовой школе является очень положительным фактором. Через эти дисциплины школа, оставаясь светским учебным заведением, открывает учащимся начатки духовной культуры человечества, ее нравственное богатство, красоту и силу, приобщая наших детей к огромному пласту человеческих знаний в религиозной сфере.

Получаемые в школе знания о культуре и истории традиционных религий мира в свою очередь открывают ученикам красоту отечественной православной культуры, что в итоге способствует активизации диалога между молодыми людьми и Церковью.

Если говорить о миссионерстве и диалоге со светской молодой аудиторией, то

Церковь является хранителем самобытного духовного и культурного достояния нашего Отечества, а школа в современных условиях исполняет роль посредника между семьей и гражданским обществом.

надо заметить, что Церковь сегодня старается говорить с молодежью на понятном ей языке. Важно понимать, что Русская Православная Церковь не пойдет по западному пути, подстраиваясь под молодежную субкультуру. Русская Православная Церковь всегда была и остается хранителем неизменных истин Христовой веры, рассказывать о которых она готова и в современном диалоге с молодежью.

— **В условиях глубокого духовного кризиса, когда абстрактное (как правило, привнесенное «извне») знание школьников о ценности не вполне соотносится с жизненными реалиями, невероятно сложно пробудить в учащихся нравственное самосознание и еще труднее сформировать у них нравственные мотивы поведения. При каких условиях, с Вашей точки зрения, можно вызвать у учащихся осознанную потребность в той или иной ценности и грамотно выстроить стратегию ее усвоения?**

— Вопрос о нравственной мотивации сегодня, пожалуй, самый трудный. Подростку с неокрепшей психикой бывает очень трудно сделать правильный нравственный выбор, когда со всех сторон его поджидают соблазны, а еще и мнение сверстников имеет большое значение. Как поступить молодому человеку, чтобы не быть «белой вороной» в своем кругу?

Несколько лет тому назад на нашем телевидении шел сериал «Кадетство». В одной серии был показан следующий сюжет. Воспитатель курсантов — российский офицер — во время очередной проверки зашел в спальню к ребятам. Один из курсантов спросил его: «Скажите, а почему у нас офицер получает меньше, чем американский солдат?» Воспитатель ответил: «Скажи, а почему американские солдаты редко идут на подвиги?» Курсант промолчал. Тогда воспитатель ответил ему сам: «Потому что у них подвиг в контракте не записан». Этот ответ произвел на ребят огромное впечатление и оказал сильное нравственное влияние.

Нам кажется, что в этом сюжете наглядно представлена наша ментальная

основа, если хотите, духовно-нравственный код нашего народа. И если наша школа будет способствовать раскрытию и развитию этого кода, тогда нравственная мотивация вновь обретет силу.

— **Методологической основой разработки ФГОС является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Оцените документ с точки зрения его своевременности, возможных эффектов и перспектив практической реализации.**

— В Концепции модернизации российского образования сформулированы важнейшие задачи воспитания школьников: формирование гражданской ответственности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе.

К сожалению, кризис духовности обнажает глубинные вопросы человеческого существования, смысла жизни живущих и будущих поколений. Педагогика призвана отвечать на запросы времени, определяя такие системы, методы и формы воспитания, которые конструктивно влияли бы на молодых людей. В связи с этим можно уверенно сказать, что Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является сегодня очень востребованным документом.

Что касается возможных эффектов и перспектив практической реализации Концепции, сегодня предметно говорить об этом рано. Важно помнить и то обстоятельство, что дело не в статусе документа, а в том, кто и как его будет реализовывать. Мы живем в эпоху активного созидания, а потому важно, объединив усилия власти, школы, Церкви и семьи, двигаться по пути активного сотрудничества на уровне духовно-нравственного просвещения подрастающих поколений.

Беседовала И. ГЕРАСИМОВА

Мы живем в эпоху активного созидания, а потому важно, объединив усилия власти, школы, Церкви и семьи, двигаться по пути активного сотрудничества на уровне духовно-нравственного просвещения подрастающих поколений.



Духовно-нравственное воспитание: мировоззренческий контекст

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ*



А. Я. ДАНИЛЮК,
доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО,
руководитель Центра образовательных
проектов издательства «Просвещение»
pedagogikada@yandex.ru



А. М. КОНДАКОВ,
доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО,
генеральный директор
издательства «Просвещение»
prosv@prosv.ru

В статье рассматривается соотношение и раскрывается содержание понятий «модернизация», «социокультурная модернизация», «инновационный уклад жизни общества», «человеческий потенциал». Определена роль воспитания и социализации в решении важнейших задач современного этапа модернизации России.

The article discusses the relationship and reveals the meaning of terms «modernization», «social and cultural modernization», «innovative way of society life» and «human potential». The role of education and socialization in solution of the most important tasks at the present stage of Russia modernization is defined in the article.

Ключевые слова: модернизация, социокультурная модернизация, инновационное общество, ФГОС ОО, воспитание, человеческий потенциал

* В расширенном виде материал напечатан в журнале «Вестник образования» № 3, 2011 г.

Key words: *modernization, social and cultural modernization, innovative society, the FSES (Federal State Education Standard), fostering, human potential*

Главный вектор государственной политики страны определяется сегодня термином «модернизация». В настоящее время Россия стоит перед глобальным вызовом — нарастающим технологическим отставанием от развитых стран, недостаточным развитием обрабатывающих отраслей экономики, низким уровнем производительности и культуры труда. Надежда на то, что демократия и рынок обеспечат успешное экономическое развитие государства, существовавшая еще в 1990-х годах, не оправдалась. Следовательно, появилась потребность в новом политическом мышлении, в основе которого лежат такие ценности, как сильное государство, социальная и духовная консолидация общества, партнерство власти и бизнеса, научно-технологический прогресс, инновации.

Термин «модернизация» имеет общий характер и включает в себя два понятия: «технологическая модернизация» и «социокультурная модернизация». Оба они, дополняя друг друга, раскрывают особенность современного этапа исторического развития России.

Технологическая модернизация — традиционный для России тип государственной инновационной политики. Его суть заключается в том, что государство концентрирует ресурсы в своих руках, перераспределяя их внутри страны и направляя в приоритетные области производства и науки. Прежде этот метод позволял государству решать основные проблемы экономического развития. Сегодня, однако, его прямое применение связано с большими трудностями.

Все прежние модернизации (от Петра I до большевиков) имели под собой прочный ценностно-этический фундамент, на котором устойчиво держалось общественное сознание. Христианские добродетели, коммунистические идеалы, идеи служения, общественного блага, трудолюбия,

нестяжания, коллективизма, соборности, патриотизма и другие ценности, в которых выражал себя национальный характер, содействовали модернизационным усилиям государства. В советский период власть подменила православную этику коммунистической идеологией, от которой новая власть на рубеже 1980—1990-х годов отказалась. В результате подобной стремительной смены идейных установок, своего рода двойного отрицания общественной морали, произошедшего в немыслимо короткие по историческим меркам сроки, российское общество оказалось социально дезинтегрировано и духовно ослаблено. Традиционное общество было разрушено, а инновационное не сформировано. Патриотизм, гражданственность, трудолюбие и другие базовые национальные ценности были дискредитированы как часть советской идеологии. На смену традиционным ценностям пришел неограниченный индивидуализм и сопутствующая ему система псевдоценностей. Общественная мораль сведена к примитивным жизненным установкам — «обогащайся и потребляй!». Отсутствие прочных нравственно-этических основ модернизации, соответствующих национальным духовным традициям, ментальности народа, вызывает огромные трудности в ее осуществлении.

В 1990-х годах в стране началось строительство общества потребления. В нашем национальном сознании понятие «общество потребления» имеет, скорее, негативный смысл, но в целом его строительство — это позитивная общемировая тенденция. Используемое как политическая метафора, это понятие означает выход человека из состояния материальной стесненности, обретение им свободы в быту, что для нашей страны периода перестройки было

В нашем национальном сознании понятие «общество потребления» имеет, скорее, негативный смысл, но в целом его строительство — это позитивная общемировая тенденция.

крайне необходимо. У общества потребления есть немало плюсов: высокие потребительские стандарты, социальная стабильность, стимулирование экономического роста. Проблема, однако, в том, что культура потребления в высокоразвитых странах интегрирована в культуру производства и само общество потребления основано на эффективной инновационной экономике. В современной России культура потребления приобрела самостоятельное, отдельное от культуры труда значение, стала потреблением ради потребления. Высокие потребительские стандарты являются у нас слабым стимулом для зарабатывания денег посредством качественного производительного труда, образования, непрерывного повышения квалификации, совершенствования в профессии. Преобладание потребительских ценностей, потребительского отношения к жизни в условиях неактуализированной трудовой этики и низкотехнологичной экономики является одним из главных препятствий модернизации, предполагающей приоритет культуры труда, науки и творчества над мотивами досуга и потребления.

В начале XXI века понятие «модернизация» приобретает дополнительное значение — она становится социокультурной. Это новый для России тип инновационного развития и новая модель государственной политики, предусматривающая одновременное

В современной России культура потребления приобрела самостоятельное, отдельное от культуры труда значение, стала потреблением ради потребления.

включение трех важнейших модернизационных факторов: укрепление лидирующей роли государства; концентрацию ресурсов на приоритетных направлениях общественного развития; формирование инновационной экономики, развитие институтов гражданского общества, ориентированных на ценности модернизации современной России.

Социокультурная модернизация — это целенаправленная государственно-общественная политика (определение общественных приоритетов, управление кадровыми,

финансовыми, информационными ресурсами и т. д.) формирования инновационной активности граждан в экономической, социальной, научно-технической и иных видах общественной деятельности, их способностей к духовно-нравственному, гражданско-патриотическому, эстетическому, интеллектуальному, социальному развитию в течение всей жизни, совершенствованию социальных отношений и окружающего мира, духовной консолидации общества на основе общенациональных приоритетов, нравственных ценностей и традиционных моральных норм многонационального народа России.

Социокультурная модернизация сохраняет преемственность по отношению к технологической, качественно отличаясь от нее. При этом оба типа модернизации основаны на ведущей роли государства как реальной силы, осуществляющей запрос общества.

Модернизация традиционного типа предусматривает, что государство и определяет, и реализует политику модернизации, применяя власть и перераспределяя ресурсы. На этом пути оно превращается в хозяйствующий субъект, доминирующий центр экономической, инновационной деятельности, генерирующий модернизационную активность и воплощающий собственные проекты. В условиях рыночной экономики такой подход опасен, прежде всего, для самого государства: присвоение им экономических функций приводит к присвоению таких же функций государственными структурами — армией, милицией, органами управления и др. Кроме того, и определяя, и реализуя собственную политику, государство ненамеренно выводит из процессов модернизации граждан и формы их свободного участия в ней — малый и средний бизнес, общественные организации.

Модернизация социокультурного типа предполагает, что государство продолжает проводить политику модернизации, но уже через диалог с гражданским обществом и достижение национального согла-

сия по ключевым вопросам развития страны. Расширение и укрепление субъекта модернизации обусловлено существенным повышением роли человеческого фактора в разнообразных процессах общественного развития. Современная модернизация невозможна без человека, гражданина, ответственной, креативной и успешной личности, мотивированной к качественному труду, творчеству, непрерывному духовному, профессиональному, социальному и культурному развитию.

Принципиальное различие двух типов модернизации заключено и в определении ее объекта. Традиционный подход технократичен, основан на понимании, что предметом модернизации являются, прежде всего, обрабатывающие, высокотехнологичные отрасли экономики, которые необходимо усовершенствовать, обновить, привести в соответствие с новыми требованиями, нормами, показателями качества. Понимание модернизации исключительно как технологического прорыва само по себе непродуктивно, поскольку игнорирует тот очевидный факт, что технологии могут успешно внедряться, использоваться и развиваться только в соответствующей высококультурной и мотивированной к труду и творчеству общественной и профессиональной среде. Несформированность такой инновационной среды в современной России приводит к тому, что государство вынуждено не только инициировать, но и осуществлять модернизационные процессы при незаинтересованном, безучастном созерцании и непонимании происходящего большинством граждан.

Модернизация современного, социокультурного типа предусматривает совершенствование социальных и личностных отношений, определяемых в целом как *инновационный уклад жизни общества*, социальная среда его развития. Иными словами, предметом социокультурной модернизации является само общество как система экономических, политических, социальных и личностных отношений. Процесс социокультурной модернизации на-

правлен на формирование российской нации как солидарного гражданского сообщества, объединенного системой базовых национальных ценностей, идеалов и приоритетов, среди которых важнейший — построение высокотехнологичного, инновационного российского общества.

Итак, основная задача современного этапа модернизации — создание инновационного уклада национальной жизни как системы общественных отношений, целенаправ-

ленно поддерживаемой государством, институтами гражданского общества, образованием, культурой, СМИ, другими социальными субъектами воспитания и социализации граждан. Данная система способна обеспечить духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, интеллектуальное, социальное и иное конструктивное развитие гражданина в процессе решения совместно с другими значимыми для него людьми лично и общественно значимых задач.

Инновационный уклад жизни можно рассматривать как основной социальный механизм перехода от традиционного общества, ориентированного на стабильность и неизменность условий жизни, к инновационному обществу, к человеку, для которого достижение все новых и новых горизонтов сознания, деятельности, жизни, мира является одним из приоритетов. Инновационный уклад жизни создается в массовых, постоянно возобновляемых процессах свободного и социально конструктивного взаимодействия граждан. При этом ведущим социально и культурно организованным видом деятельности в этих процессах является воспитание, или — в более широком понимании — социализация.

Воспитание как процесс, обеспечивающий конструктивное личностное развитие граждан и их успешную социализацию, выступает одним из важнейших условий формирования инновационного

Модернизация современного, социокультурного типа предусматривает совершенствование социальных и личностных отношений, определяемых в целом как инновационный уклад жизни общества, социальная среда его развития.

уклада жизни и, в итоге, модернизации страны. Главный субъект модернизации — человек, которому интересно жить, трудиться, творить в России, который испытывает страсть к новому, открывает мир в себе и непрерывно увеличивает свой потенциал в различных формах деятельности, в том числе экономической и научно-технологической.

Развитие человека в совместной с другими людьми деятельности происходит преимущественно в семье, системе образования, социальных организациях (общественных, религиозных, профессиональных и т. д.). Все они имеют значение для воспитания, но ведущая роль среди них, несомненно, принадлежит образованию, прежде всего общему, то есть общеобразовательной школе.

Общеобразовательная школа способна относительно быстро консолидировать общество на основе общенациональной задачи заботы о человеке и России. В нашей стране 13 миллионов школьников. К этой цифре можно прибавить количество их родителей, других родственников, педагогов школ и учреждений дополнительного образования, студентов и преподавателей педагогических и других гуманитарных вузов и колледжей, представителей общественных, профессиональных, традиционных религиозных и иных организаций, ориентированных на социальную и педагогическую деятельность.

Очевидно, что значительная часть российского общества может быть включена в процессы модернизации в самой главной их части — воспитании человека. Особенно важно, что, участвуя в процессе развития ребенка, взрослый сам качественно меняется, поэтому воспитание подрастающего поколения поддерживает саморазвитие общества в контексте целей и ценностей модернизации. Его можно рассматривать как эффективную социально-педагогическую технологию морального оздоровления общества.

Современная школа располагает необходимыми нормативно-правовыми и идеологическими возможностями для консолидации российского общества, развития человеческого потенциала страны средствами воспитания и социализации. Статья 9 Закона «Об образовании» определяет в качестве важнейших задач, на решение которых должна быть направлена деятельность общеобразовательных школ, «духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся». Требование закона о развитии личности в его высшей, всеобъемлющей форме — духовно-нравственном развитии — в полной мере учтено при разработке Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС) второго поколения.

Формат ФГОС как общественного договора (основа построения российского гражданского общества) и норма Закона «Об образовании» потребовали научного обоснования процессов консолидации общества в образовательной деятельности. В связи с этим была разработана Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*, определившая методологическую и идеологическую основу новых стандартов общего образования в части воспитания, социализации, развития человеческого потенциала. Ее важнейшее положение — современный национальный воспитательный идеал — научно обоснованное понятие о человеке, воспитание и социализация которого совместными усилиями многих социальных субъектов способны обеспечить успешное развитие страны. Современный воспитательный идеал — «высоко-нравственный, ответственный, компетентный, творческий гражданин России, при-

Участвуя в процессе развития ребенка, взрослый сам качественно меняется, поэтому воспитание подрастающего поколения поддерживает саморазвитие общества в контексте целей и ценностей модернизации.

* Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.

нимающий судьбу Отечества как свою личную, ответственный за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации».

Всякий идеал расходится с реальностью. Дистанция значений и смыслов, отделяющая личность современного россиянина от ее идеального проявления, достижение которого необходимо для модернизации страны, определяет содержание понятия «человеческий потенциал». Национальный воспитательный идеал дает ответ на вопрос о том, какой потенциал и какими средствами должен быть актуализирован в современном человеке, чтобы задача модернизации общества была успешно решена.

Воспитательный идеал — это общенациональная консолидирующая идея, разделяемая всеми социальными субъектами и большинством граждан. Он раскрывается в системе базовых национальных ценностей, составляющих фундамент современной культуры, — гражданственность, социальная солидарность, патриотизм, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство и др. Базовые ценности являются содержательной основой процессов объединения различных общественных сил для достижения целей модернизации средствами социально-педагогической деятельности.

Новые стандарты общего образования разработаны в контексте ключевых задач модернизации, и о них можно говорить как о реальном инструменте развития России средствами образования, просвещения, культуры, широкой социокультурной деятельности. Однако стандарты и соответствующие им образовательные программы сами по себе не воспитывают и не развивают школьников и на модернизацию общества влиять не могут. Они создают нормативно-правовую, идеологическую, ценностно-ориентационную, содержательную основу для совместной социально-педагогической деятельности обществен-

ных субъектов. Именно такая деятельность способна гарантировать решение задач модернизации общества. Для реализации возможностей ФГОС необходимо на их основе формировать социально-педагогическую среду развития человеческого потенциала.

Организация такой среды может осуществляться на четырех уровнях: социальная микросреда образовательного учреждения, муниципальная социально-педагогическая среда, социально-педагогическая среда субъекта РФ, социально-педагогическая среда РФ, иначе определяемая как целостное федеральное социально-педагогическое пространство развития личности гражданина России. Рассмотрим эти уровни.

✓ *Социальная микросреда образовательного учреждения.* С 2011 года все общеобразовательные организации России начали работать по новым стандартам. В соответствии с ними разрабатываются и реализуются программы воспитания и социализации во взаимодействии с семьями обучающихся, квалифицированными представителями общественных и традиционных религиозных организаций, организаций дополнительного образования, культуры, спорта, СМИ, воинскими частями и др. Все эти организации могут находиться на ближайшей к школе территории и формировать ее социальную микросреду. Согласование их социально-педагогической деятельности, цели, содержание, формы и методы их участия в разработке и осуществлении программ воспитания и социализации обучающихся строго регламентируются требованиями ФГОС. Сотрудничая со школами, общественные субъекты могут обеспечивать реализацию воспитательных программ школы во внеучебной, внешкольной деятельности, в системе специально организуемых ими совместно с педагогами школы социальных и культурных практик, общественно значимых дел, праздни-

Национальный воспитательный идеал дает ответ на вопрос о том, какой потенциал и какими средствами должен быть актуализирован в современном человеке, чтобы задача модернизации общества была успешно решена.

ков, других интересных и важных для конструктивной социализации школьника мероприятий.

✓ *Муниципальная социально-педагогическая среда* создается на территории города, района, где расположено множество школ и различных сотрудничающих с ними организаций. Муниципальная среда складывается из микросред образовательных учреждений, но сама превышает их простое сложение. Если социальная среда отдельной школы формируется ее педагогическим коллективом при активном участии представителей иных организаций и с учетом запросов обучающихся и их родителей, то на муниципальном уровне также учитываются потребности данного территориального сообщества и развитие школьников осуществляется в процессе совместного с взрослыми решения реальных и посильных для них проблем города, района, поселка.

✓ *Социально-педагогическая среда субъекта РФ.* Субъект России разрабатывает и реализует собственную образовательную (воспитательную) политику в соответствии с требованиями ФГОС, национальным воспитательным идеалом и базовыми национальными ценностями, государственными и общественными приоритетами, национальными, культурно-историческими, социальными и экономическими возможностями и потребностями региона.

Создание и развитие социально-педагогической среды, отвечающей требованиям модернизации региона, — форма и основное средство этой политики. Среда субъекта РФ характеризуется важнейшим качеством, не выраженным в среде школы и не столь масштабно актуализированным в среде муниципалитета, — четкой направленностью на решение задач модернизации, формирование инновационного регионального сообщества. Воспитание и социализация под-

растающего поколения рассматриваются в контексте региональной экономической и социальной политики как важнейшие технологии развития человеческого потенциала, формирования солидарного регионального сообщества, ориентированного на инновационное развитие экономики, социальной сферы, образования и культуры субъекта РФ.

Регион должен активно участвовать в реформировании существующей системы педагогического образования — выстраивать ее как оптимальную (с учетом своих интересов), управляемую (регионом), многофункциональную (обеспечивающую потребности всех образовательных и иных организаций, находящихся в регионе, в педагогических кадрах) и, главное, ориентированную на активное участие в решении задач модернизации региональной экономики, социальной сферы, культуры, развития гражданского общества, воспитания и социализации подрастающего поколения.

✓ *Социально-педагогическая среда РФ.* Укрепление целостности федерального социально-педагогического пространства развития личности гражданина России — один из важнейших государственных приоритетов. Оно достигается средствами ФГОС нового поколения, а также разработкой, широким общественным обсуждением и принятием общественностью концептуальных идеологических документов, таких как Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Устойчивое и успешное развитие нашей страны, ее ближайшее будущее зависят от того, сумеем ли мы изменить подход к решению этой важнейшей национальной задачи, перейти в политике, образовании, гражданском обществе, в нашем мышлении, экономической, социальной, культурной деятельности от традиционной к социокультурной модернизации. Прошлый век дважды до основания разрушал в России государственные, экономические, идеологические основы, демонстрируя несостоятельность укладов общест-

Воспитание и социализация подрастающего поколения рассматриваются в контексте региональной экономической и социальной политики как важнейшие технологии развития человеческого потенциала.

венной жизни, пренебрегающих возможностями свободного духовно-нравственного, гражданско-патриотического, интеллектуального, социального развития личности, самореализации человека в конструктивной деятельности. Сегодня мы стоим перед необходимостью сформировать инновационное общество, в центре которого — граж-

данин, личность, человек, способный создавать в России новейшие технологии, развиваться личностно и профессионально, совершенствуя сферы общественной жизни. Воспитать такого человека, создать условия для его жизни и творческой, продуктивной деятельности — значит создать новую великую Россию.



ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В. В. АБРАМЕНКОВА,
доктор психологических наук,
заведующая лабораторией Института
психолого-педагогических проблем детства РАО,
ведущий научный сотрудник Психологического института РАО,
профессор МГППУ
verabram@mail.ru

Кризисная ситуация, связанная с положением детства в России, ставит во главу угла проблему духовно-нравственного воспитания и развития детей в отечественном образовании. Автор анализирует основные подходы к духовно-нравственному развитию, демонстрирует универсальную модель системы отношений в различных пространствах — плоскостях. Формулируются критерии и принципы духовно-нравственного развития ребенка. Предлагается понятие «идеальная норма».

Crisis situation concerning childhood in Russia makes the problem of spiritual / moral upbringing and development of children one of the most important in educational system of our country. The author analyses the main approaches to spiritual / moral development of children, demonstrates the universal modal of the system of relationships in the different spaces (planes). The criteria and principles of spiritual / moral development of children are formulated. The phenomenon «the ideal norm» is suggested.

Ключевые слова: *духовно-нравственное развитие, отношение, совесть, принципы и критерии духовно-нравственного развития, идеальная норма*

Key words: *spiritual / moral development of children, attitude, conscience, criteria and principles of spiritual / moral development of children, the ideal norm*

Человек ищет иного, вертикального измерения жизни, чтобы жить не только личной, но личностной (духовной) жизнью.

А. А. Ухтомский

Образовательные стандарты начальной школы и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, появление которых можно признать закономерным, ставят во главу угла ценностные основания образования растущего человека в России [5; 13; 17].

В силу общего кризиса нравственности, разрушения семьи, а также устойчивых установок образования последнего времени (переход с традиционно коллективистской на индивидуалистскую модель воспитания, неиспользование форм просоциальной совместной деятельности детей в учебной и игровой образовательных сферах), а также растлевающего влияния СМИ, информационных технологий*, игр и игрушек [1] и других факторов социального, политического и психологического планов, приходится признать заметную дегуманизацию отношений современного россий-

ского общества к детству вообще и отношений самого ребенка к миру, в частности — прежде всего в сфере его психологического, духовного здоровья [11; 12].

Увеличение потока работ по проблеме ду-

ховности лишь усложняет и без того не простую ситуацию, поражая «всеядностью» авторов в трактовке этого понятия: оно понимается и как художественная одаренность, творческие устремления, интеллектуальные качества; в ней задействованы все парадигмы религиозных конфессий, сект и изотерических практик и даже

скрытое содержание боевых искусств и пр. [10]. Подобная расширительная трактовка в выборе предмета исследования, разумеется, не может быть использована для понимания сущности необходимых подходов к духовно-нравственному развитию и воспитанию детей в современном образовании России, имеющей богатую традицию и научной интерпретации духовности, и ее практической реализации, и ее образцов [7; 9].

Современная теория и практика образования, признавая реальность духовной основы человека и реальность духовного мира, показывает, что духовную жизнь нельзя организовать через развитие психофизических функций человека; невозможно прийти к духовному только через развитие интеллекта, воли или чувств, хотя духовная жизнь и опосредствована психическим, душевным развитием [14].

Духовно-нравственное развитие ребенка в культуре осуществляется посредством установления системы отношений растущего человека к миру в различных пространствах — плоскостях (см. схему). Речь идет о:

✓ *наклонной плоскости* иерархических отношений, которая представлена взрослыми — родителями, прародителями, родными и близкими, а также учителями, наставниками и теми, кого ребенок причисляет к таковым, взрослыми «вообще». Это могут быть и более старшие дети либо даже ровесники ребенка, имеющие признанный в обществе более высокий статус, например, в традиционных культурах дети, прошедшие инициацию;

✓ *горизонтальной плоскости*, в которой отношения осуществляются «на равных» и к относительно равным субъектам относятся сверстники (дети в пределах возрастной категории, определяемой ребенком; при этом «паспортный» возраст может не иметь значения);

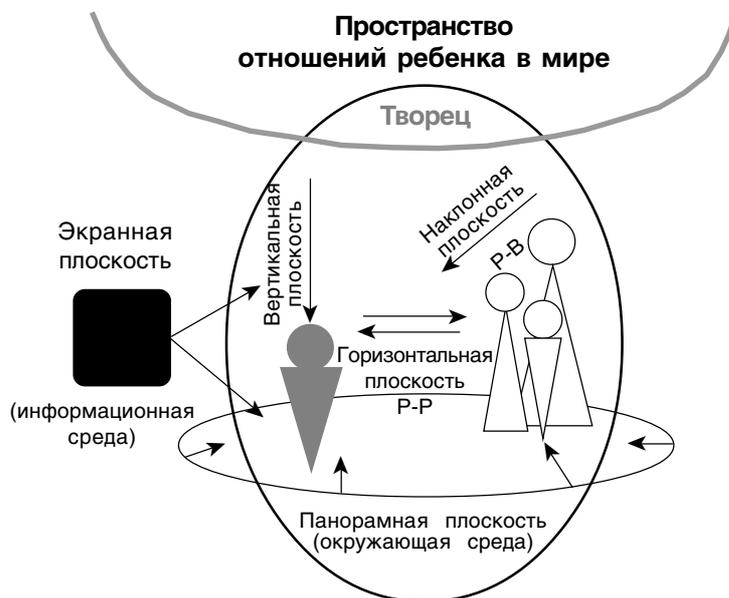
Современная теория и практика образования, признавая реальность духовной основы человека и реальность духовного мира, показывает, что духовную жизнь нельзя организовать через развитие психофизических функций человека.

* Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ, вступающий в силу только с 1 сентября 2012 года, надеемся, оградит детей от рисков негативного влияния.

✓ *панорамной плоскости* отношений с миром предметов и природы. Она представлена окружающей ребенка средой, меняющейся с возрастом (от размеров вытянутой руки в младенчестве до космических расстояний в юности), и обусловлена историко-культурными представлениями (сформированной картиной мира), а также региональными особенностями проживания ребенка — географическим ландшафтом местности, этнокультурным своеобразием и пр.

Кроме этих сформированных исторически, открытых и достаточно хорошо исследованных плоскостей, существует ограниченное пространство отношений с виртуальным миром, которое с середины XX века все более властно и разрушительно воздействует на традиционную систему отношений человека. Это *экранная плоскость* теле-, видео-, компьютерного экрана, а также сотового телефона, электронных игрушек и других технических ресурсов, посредством которых осуществляются отношения ребенка с информационной средой. И, наконец, *вертикальная плоскость*, посредством личностно-смыслового пространства которой происходит постижение ребенком духовно-нравственной сферы бытия, становление совести, этой внутренней инстанции различения добра и зла, существующей в качестве естественного нравственного закона, «написанного в сердце». Здесь совесть определяет нравственное мерило, «моральный императив не как знание, а как применение в жизни» (Э. Кант), в оценке собственных поступков и поступков других людей. Для ребенка это первоначально обнаруживается в понятиях «хорошо / плохо, правильно / неправильно, должно / не должно» и пр., применяемых, вернее применяемых, ребенком к миру и к себе.

Кроме того, совесть выступает как *со-весть* (этимологически — «совместное ведение, знание»), как откровение ребенку самой сути явлений в терминах добра и зла. Она может проявляться не столько в форме разумного осознания нравствен-



ного смысла чего-то, но прежде всего и преимущественно в форме эмоционального переживания, ощущения, предчувствия. Совесть — это не только духовно-нравственное чувство, но одно из проявлений интуиции, создающее возможность восприятия явлений из будущего, без чего не может быть ясности и полноты сознания [15, с. 64].

В самом понятии совести есть и элементы познания («совесть заговорила»), и чувства («совесть обличает»), и воли («совесть удерживает от...»), соединенные воедино в ее «голосе». Различение голоса совести в себе и следование ее произволению формирует личностное качество совестливости — четкого отделения добра от зла в собственном поведении.

С психологической точки зрения, духовное понимается (условно) как такая деятельность сознания, которая направлена на определение личностью критериев добра и зла, на формирование мотивов поведения в согласии (или противоречии) с совестью, а также на поиск смысла жизни и своего места в ней. Совесть — духовная инстанция, выражение нравственного самосознания личности, позволяющего осуществлять контроль и оценку

ребенком собственных поступков уже на достаточно ранних этапах онтогенеза.

Психологически *нравственность* противопоставляется *морали*, ограниченной рамками той или иной эпохи, культуры (например, инфантицид был нормой в первобытных культурах), или норме того или иного социального сообщества, группы (моральная норма торговцев наркотиками — «деньги не пахнут», «не обманешь — не продашь») и пр. Между тем нравственность вне времени, вне узких рамок социума, она имеет божественное происхождение и нелицеприятна [6].

Этапы духовно-нравственного развития ребенка

Структура духовно-нравственного развития ребенка — единство взаимообуславливающих друг друга процессов: становления (как естественного созревания, возрастания), формирования (как обретения формы, образца под воздействием социально-культурных условий) и преобразования (как «саморазвития, превращения собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования») внутреннего мира ребенка (субъективной реальности, по В. И. Слободчикову), его самосовершенствования.

Принципы духовно-нравственного развития ребенка

Психологически нравственность противопоставляется морали, ограниченной рамками той или иной эпохи, культуры, или норме того или иного социального сообщества, группы.

✓ Ребенок есть активный и свободный субъект духовно-нравственного воспитания, а не объект формирования как манипулирования. Ребенок выступает как развивающийся субъект

нравственности — генетический аспект.

✓ Ребенок реализует свой духовно-нравственный потенциал в контексте системы его отношений с миром, окружающей средой, другими людьми (взрослыми и сверстниками) и самим собой — социальный аспект.

✓ На духовно-нравственное развитие ребенка оказывает влияние исторический

и культурный контекст его жизнедеятельности — историко-культурный аспект: «В устроении сердца каждого человека участвует род».

✓ Духовно-нравственное развитие и воспитание ребенка в социо- и онтогенезе определяется двумя важнейшими социальными общностями — семьей (мир взрослых) и детским сообществом (мир детства), активно дополняющими друг друга. Это движение связано с понятием «локус ориентации» [3] — социально-психологический аспект.

✓ Духовно-нравственное развитие ребенка осуществляется в соответствии с его половой дифференциацией и традиционными полоролевыми образцами поведения мальчика (мужественности) и девочки (женственности).

Основной единицей исследования в духовно-нравственном развитии является социально-психологическая общность (событийная общность, диада «мать — ребенок», семья, дошкольная группа, школьный класс и пр.) как целостный организм, предоставляющий ребенку специфическую образовательную среду для его духовно-нравственного развития.

Основным средством обеспечения полноценного духовно-нравственного развития как воспитания является *создание духовно обновляющей и формирующей личность образовательной среды*, в которой закладывается адекватная иерархия целей и ценностей жизни человека и необходимые компоненты его полноценной жизнедеятельности. Поэтому необходимо:

✓ создание развивающих, коррекционных и реабилитационных образовательных программ и методов поддержки детства по гармонизации отношений ребенка с миром, другими людьми и самим собой, оптимизации его духовного потенциала;

✓ воссоздание детской досуговой и игровой традиции, разработка современных методов, способствующих созданию одухотворенного детского игрового пространства для нравственного становления личности ребенка, формирования чувства

общности, способности к сопереживанию как действенному состраданию неблагополучию и активному сорадованию успехам другого человека;

✓ возрождение детского и молодежного движения просоциальной направленности и организация новых форм детских объединений на основе совместной деятельности по принципу «один за всех и все за одного».

Необходимо определить те свойства ребенка, основываясь на которых, мы можем судить о духовно-нравственном развитии, то есть его критерии.

Критериями духовно-нравственного развития, вернее — духовно-нравственной развитости личности являются:

✓ наличие гармоничных, одухотворенных отношений ребенка с окружающим миром, с другими людьми и самим собой; иерархичность этих отношений со взрослыми и сверстниками;

✓ развитое состояние в сознании и мировоззрении категории совести (представлений о добре и зле), готовность к исправлению жизни;

✓ стремление к самовоспитанию, самообразованию;

✓ потребность и готовность проявления действенного сострадания благополучию и активного сорадования успехам другого человека (ближнего);

✓ субъективное психоэмоциональное благополучие (мирное устройство, радость, бодрость), светлая оптимистическая детская картина мира (вера в будущее), радость перехода от одного этапа развития к другому, со ступеньки на ступеньку, «от силы в силу» [2].

Достаточно высокий уровень духовно-нравственного развития ребенка позволяет ему быть защищенным от сенсорной агрессии окружающей среды, от негативных воздействий, обрушивающихся сегодня на каждого человека, где бы он ни был. Такой ребенок обладает как бы «духовным иммунитетом» против разрушения, деструкции и других опасностей, сохраняющим его в значительно большей степе-

ни, чем личная охрана, изоляция от социума или помещение в закрытый колледж.

Таким образом, духовно-нравственное развитие, осуществляемое в процессе онтогенетического возрастания, — это последовательное расширение и укрепление *ценностно-смысловой сферы личности*, формирование способности человека оцени-

вать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов *отношение* к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом. Нравственное развитие не может не быть

подчинено духовному в соответствии с принципом иерархического устройства личности (дух — душа — тело). Духовно-нравственное развитие и воспитание ребенка в социо- и онтогенезе определяется двумя важнейшими социальными общностями — семьей (мир взрослых) и детским сообществом (мир детства), активно дополняющими друг друга. Духовно-нравственное развитие и духовно-нравственное воспитание ребенка — это воспитание его отношений с миром, с другими людьми, с самим собой посредством одухотворения и гармонизации этих отношений. Суть духовно-нравственного развития — в духовно-нравственных показателях психологического здоровья и развития ребенка; в гармонии или нарушении его отношений с миром: окружающей средой, взрослыми / сверстниками и самим собой. Из этого следует, что необходимо целенаправленное духовно-нравственное воспитание, восстанавливающее целостность человека, предполагающее развитие всех его сил и сторон, исходящее из иерархического принципа устройства человека, при котором идеальный совершенный человек мог бы раскрыться во всей полноте.

Основным средством обеспечения полноценного духовно-нравственного развития как воспитания ребенка является созда-

Достаточно высокий уровень духовно-нравственного развития ребенка позволяет ему быть защищенным от сенсорной агрессии окружающей среды, от негативных воздействий, обрушивающихся сегодня на каждого человека, где бы он ни был.

ние духовно обновляющей и формирующей личность образовательной среды, в которой закладываются адекватная иерархия целей и ценностей жизни человека и необходимые компоненты его полноценной жизнедеятельности.

Кроме того, для ребенка предельно важны воссоздание детской игровой традиции и разработка современных методов, способствующих созданию одухотворенного детского игрового пространства для нравственного становления личности ребенка, формирования чувства общности, способности к сопереживанию как действенному состраданию неблагоприятию и активному сорадованию успехам другого человека, сверстника [3].

Искажение представлений о милосердии, гуманности, которые формируют современные «средства воспитания» — даже новые сказки (где зло творится традиционно «добрыми» персонажами и наоборот), а также игрушки, которые воплощают не «образ идеальной жизни и идеального человека» — в «идеальной форме», по Л. С. Выготскому [4], а деструктивных уродливых inferнальных сущностей, пагубны для становления не только представлений о добре и зле в детском сознании, но и для всего его телесно-душевно-духовного развития.

Очевидно, что гуманизация отношений ребенка к миру как конструирование гармоничной, светлой детской картины мира с верой в будущее является условием полноценного взросления самого ребенка и его нравственно-психологического здоровья. Без этой внутренней гармонии при всем внешнем несовершенстве мира нормально развиваться и жить невозможно, можно только «выживать».

Гармонизация связей личности с миром на основаниях добра выступает, с одной стороны, как идеальная норма и поэтому оказывается условием полноценного взросления ребенка, а с другой стороны, критерием его личностного развития. Возможно сформулировать некоторые представления о сформированности, духовно-нравственной зрелости личности ребенка, то есть о норме развития как идеале, которая сама по себе является необходимым *условием* его развития. Вектор ориентации на идеал как высшую ценность: не как среднего арифметического, а как высшего достижения человека — необходим на всех этапах онтогенеза. Идеальная норма развития — это совершенное состояние человека, семьи, школьного коллектива, социальной группы, общества, высшая норма нравственных отношений, превосходная степень нравственного представления о должном [8]. Идеалы определяют смыслы воспитания, то, ради чего оно организуется. Идеалы сохраняются в традициях и служат основными ориентирами человеческой жизни, духовно-нравственного и социального развития личности. Это, по сути, показатель духовно-нравственной зрелости личности ребенка, который сам по себе выступает как необходимое условие детского развития.

Сложившаяся социальная ситуация в современном российском образовании требует, с одной стороны, более широких обобщений в области национального воспитательного идеала (национальной идеи) общества, а с другой — предельного внимания к осуществлению, а значит, адекватному пониманию духовно-нравственного потенциала современного детства. От решения этих задач напрямую зависит будущее страны, возможность ее процветания и национальной безопасности.

Основным средством обеспечения полноценного духовно-нравственного развития как воспитания ребенка является создание духовно обновляющей и формирующей личность образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абраменкова, В. В.* Во что играют наши дети. Игрушка и антиигрушка / В. В. Абраменкова. — М. : Лепта, 2010.

2. *Абраменкова, В. В.* Духовно-нравственное развитие современного ребенка в различных общностях и социальных группах / В. В. Абраменкова // Духовная культура как основа безопасности и здоровья личности, семьи, общества. Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
3. *Абраменкова, В. В.* Социальная психология детства : учебное пособие для студентов университетов, пединститутов и психолого-педагогических колледжей / В. В. Абраменкова. — М. : ПЕР СЭ, 2008.
4. *Выготский, Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — Т. 4 : Детская психология. — М. : Педагогика, 1984.
5. *Данилюк, А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков ; Рос. акад. образования. — М. : Просвещение, 2009. — (Стандарты второго поколения).
6. *Дробницкий, О. Г.* Проблема нравственности / О. Г. Дробницкий. — М., 1977.
7. *Зеньковский Василий, протопресвитер.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М., 1996.
8. *Ильенков, Э. В.* Проблема идеального / Э. В. Ильенков // Вопросы философии. — 1979. — № 6.
9. *Ильин, И. А.* Путь духовного обновления / И. А. Ильин. — М., 1993.
10. *Ильичева, И. М.* Психология духовности : дис. ... докт психол. наук / И. М. Ильичева. — СПб., 2003.
11. *Лука (Войно-Ясенецкий), Святитель.* Дух, душа, тело. — М., 1990.
12. Положение детей в Российской Федерации : доклад Совета Федерации Федерального Собрания РФ. — М., 2006.
13. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
14. *Слободчиков, В. И.* Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школьная пресса, 2000.
15. *Ухтомский, А. А.* Интуиция совести / А. А. Ухтомский. — СПб., 1996.
16. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ.
17. Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования / Зарегистрировано в Минюсте РФ 14 ноября 2011 г. № 22303.

**В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышла в свет книга:**

**Развитие воспитательных систем в образовательном пространстве Нижегородской области:
Коллективная монография**

В коллективной монографии освещаются результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению воспитательных систем образовательных учреждений разных типов и видов и раскрываются возникающие при их проектировании проблемы.

Материалы сборника адресованы специалистам учреждений системы образования и помогут сформировать у педагогов-практиков представление о роли, значении и содержании системного подхода в воспитании детей и молодежи, познакомить с особенностями становления воспитательной системы в классе и детском общественном объединении, овладеть способами проектирования воспитательной системы в школе и учреждении дополнительного образования детей.



ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДУХОВНОСТИ

С. В. КРИВЦОВА,
кандидат психологических наук,
доцент, директор Центра развития психологической службы
образования ФИРО
svkrivtsova@mail.ru

В статье духовные переживания человека описываются с помощью феноменологического метода. Благодаря этому удается выявить сущностное содержание духовности, увидеть соотношение духовности и религиозности, выделить предельные духовные переживания на основании структурной модели экзистенции австрийского психотерапевта профессора А. Лэнгле. Можно также провести некоторые параллели между учением А. Лэнгле и описаниями религиозных переживаний, сделанными русским религиозным философом С. Л. Франком.

The spiritual emotional experiences of a man are described in the article with a help of phenomenological method. Due to it the author marks out the essential content of spirituality, maximum spiritual emotional experiences on the base of structural model of existation of Austrian psychotherapist professor A. Lengle, describes the correlation between spirituality and religiousness. We can also see some parallels between A. Lengle's doctrine and the description of religious experiences, made by Russian religious philosopher S. L. Frank.

Ключевые слова: *духовность, религиозность, феноменологический метод, воспитание, предельные переживания*

Key words: *spirituality, religiousness, phenomenological method, upbringing, maximum experiences*

Современные тенденции привлечения православных священников в школу, очевидно, связаны с необходимостью защитить духовное начало в человеке, отношениях людей, образовании. Вместе с тем это начинание встречает немалое сопротивление, в частности, потому что школа в России по-прежнему отделена от государства. Учителя сопротивляются инициированной правительством стратегии защиты духовности таким способом. Среди основных причин, по мнению авто-

ра, можно назвать следующие. Во-первых, сферы влияния учителя и священника пересекаются в области воспитания, а теоретические основания, на которых может быть осуществлено разделение функций, не оговорены. Воспитательный эффект хорошего разговора не обязательно сопряжен со спасением души, для большинства учителей доступ к духовности не сводится к опыту, полученному в церкви. Во-вторых, способ действия священника в школе, так же как и в церкви, — настав-

ление — сегодня никого не убеждает (слушая в одной из школ доклад молодого батюшки о морально-нравственном воспитании, я услышала комментарий сидящего рядом со мной директора: «Я и сам в молодости был инструктором ЦК ВЛКСМ»). Наставление как прием, используемый идеологами разных культур и эпох, давно раскритикован самими религиозными мыслителями, начиная с гениального С. Кьеркегора*. Призывать жить правильно несложно, но как сделать так, чтобы собеседнику захотелось попробовать жить по-другому? В-третьих, даже верующие учителя считают, что вера — очень личное дело, поэтому демонстрировать ее публично не стоит, тем более делать из нее инструмент влияния. По-видимому, это свойственно всем людям, которые самостоятельно пришли к вере, выросли в сомнениях и нашли свой путь, в отличие, возможно, от тех, кто органично перенял веру от родителей и окружающих, как это было в дореволюционной России или характерно для стран, не переживших гонений. Феномен недоверия в отношении активно верующего учителя и со стороны коллег, и со стороны учеников возникает, когда существует расхождение между призывами и неумением достойно вести себя

* С. Кьеркегор активно критикует понятие «воспитание», данное в философии Г. В. Ф. Гегеля. Воспитание, по Г. В. Ф. Гегелю, — это определение пути, на котором индивидуум может достичь ясного исторического самосознания, при этом под самосознанием имеется в виду понимание всеобщего как истины своего единичного бытия (то же понимание воспитания мы встречаем у К. Маркса и, соответственно, в советской педагогике). С. Кьеркегор говорит о нем как о воспитании по типу наставления. В основе наставления и настоящего воспитания лежит одна и та же задача экзистенциального преобразования адресата. Но «если понятие наставления получает содержательное наполнение в ориентации на что-то абсолютное (законы общества в марксистско-гегелевской картине бытия или богоотношение и вечное блаженство в христианской религиозности), то понятие воспитания непосредственно фиксирует аспект становления личности, культивирования у другого способности быть собой» [8, с. 160—161]. Подробнее см. [1].

в трудных ситуациях, которые образуются в школе закономерно и постоянно.

Как относиться к идее школьного священника о том, что все дети и все учителя должны принадлежать к религиозной конфессии? Что понимает под именем Бога человек, который ходит в церковь и который не ходит? Где кончается духовное и начинается религиозное чувство? Может ли вообще наука ответить на такие вопросы? У учителей сегодня много подобных вопросов. В этой статье мы попробуем ответить на некоторые из них, опираясь на исследования духовности и религиозности, выполненные в рамках экзистенциально-аналитической психологии и психотерапии [2; 3]. Автором были обнаружены параллели между исследованиями современного австрийского психотерапевта А. Лэнгле и русского религиозного философа первой половины XX века С. Франка, в частности, в работе 1946 года «С нами Бог» [6].

Начнем с вопроса о соотношении между духовным и религиозным. Позиция Церкви заключается в том, что духовное происходит из религиозного, и она теоретически обоснована. Согласно церковному учению, духовность — это открытость по отношению к метафизическому: «Вначале было Слово. И Слово было Бог». Это означает, что смысл и порядок существовали до человеческого Бытия. Вот цитата из работы С. Франка: «...если мое сердце мятется и томится, если само его существо состоит в неудовлетворенности, в тяготении к тому, что мы называем целью, высшей ценностью, благом, то это высшее, абсолютное Благо уже как-то скрыто мне дано, как-то дает себя чувствовать — иначе я не мог бы искать его, не мог бы сознавать его отсутствия» [6]. При таком метафизическом способе мышления из Бытия Бога вытекает неосознанная, имманентно присущая людям религи-

Согласно церковному учению, духовность — это открытость по отношению к метафизическому: «Вначале было Слово. И Слово было Бог». Это означает, что смысл и порядок существовали до человеческого Бытия.

озность. Религиозная философия стремится сделать осознанной ту религиозную проблематику, с которой мы постоянно сталкиваемся в жизни и практической деятельности.

Такой же точки зрения придерживался и В. Франкл, основатель экзистенциального анализа*. «Для В. Франкла было две особенно важных задачи. Первая — сделать осознанной неосознаваемую религиозность человека. В противоположность З. Фрейду В. Франкл утверждал, что неосознаваемое в человеке связано не только с психическим, но и с духовным: «Связь с трансцендентным — это характеристика экзистенции», — писал он и в этом видел важное отличие экзистенциального анализа от гуманистической психологии. Таким образом, Франкл открывает не только бессознательное, но и трансцендентное в человеке. С этой точки зрения, подлинный разговор с самим собой не является в чистом виде «разговором с самим собой», а включает в себя в качестве третьего участника Бога. Он сформулировал это в блестящей фразе: «Сам того не замечая, человек полагает Бога предпосылкой всего...» («ahnungslos nichts ahnend setzt der Mensch Got voraus»). Бог для Франкла является партнером в самых интимных разговорах человека с собой. В этой темноте внутреннего есть Его присутствие» [2, с. 11].

В. Франкл также пытался описать, как вера соединяется со специфически чело-

веческим: он видел источник имманентно присущей человеку веры в человеческой потребности в любви и изначально присущей тоски по чему-то дальнему, не присутствующему в окружающей реальности. А. Лэнгле, ученик В. Франкла, так описывает это переживание: «Тоска — это чувство, подобное жажде, жадному стремлению к воде, когда хочется пить. В основе нашего бытия лежит тоска, которая до такой степени неутолима, что она не может означать ничего другого, кроме Бога». Что касается любви, «это то, что дает тому, что любимо или кто любим, качество Бытия, делает их реальными: “*amo ergo est*” — я люблю, и значит, (любимое мной) существует». Трансцендентность, по В. Франклу, складывается из тоски и любви, а любовь есть путь к Богу. Любовь указывает на интимность. «Трансцендентность и интимность: сущностным моментом для того и другого является присутствие в них Бога — одновременно бесконечная даль и бесконечная близость. Это делает Бога непостижимым, так как Он одновременно является и самым интимным, и самым всеобъемлющим» [2, с. 12]. Мы видим, что в таком понимании Бога открываются две ипостаси, являющие нечто предельно противоположное: с одной стороны, глубоко интимное, близкое, личное, с другой — беспредельно далекое, необъятное.

Нужно отметить, что в немецком языке, так же как и в русском, духовное и религиозное разведены понятийно. В немецкоязычной версии «Википедии» значение слова «спиритуальность» раскрывается следующим образом: «Спиритуальность (*Spiritualität*) (от лат. *spiritus* — дух) в широком смысле означает духовность (*Geistigkeit*) и указывает на духовные (*geistige*) установки любого рода. В узком смысле слово “спиритуальность” используется для обозначения духовности в специфически религиозном контексте, в этом случае используется также слово “*Geistlichkeit*”». В статье «Википедии», посвященной понятию «*Geistlichkeit*», чита-

В. Франкл пытался описать, как вера соединяется со специфически человеческим: он видел источник имманентно присущей человеку веры в человеческой потребности в любви и изначально присущей тоски по чему-то дальнему, не присутствующему в окружающей реальности.

* В. Франкл (1905—1997) — австрийский врач, психотерапевт, основатель логотерапии и экзистенциального анализа. Будучи венским евреем, два с половиной года провел в концлагерях; выжив, написал книгу «Несмотря ни на что сказать жизни “Да”» о своем опыте пребывания в концлагере. В послевоенные годы стал известен во всем мире благодаря этому труду и своим лекциям в защиту духа и человеческой персональности.

ем: "Geistlichkeit" означает наличие связи с духом (Geist) в христианском смысле слова. В повседневной речи существительное "Geistlichkeit" и соответствующее прилагательное "geistlich" используются для обозначения религиозности, набожности или связи с церковью. Кроме того, в христианской теологии эти слова используются для обозначения жизни христиан, находящейся под покровительством Святого Духа (Heilige Geist).

Таким образом, в отличие от русского языка в немецком имеются не два, а три понятия, одно из которых — спиритуальность — означает духовное в самом широком смысле. Понятие «Geistigkeit» обозначает, скорее, интеллектуальные, ментальные установки, а понятие «Geistlichkeit» — собственно религиозные. Эти замечания позволяют лучше понять позицию современного экзистенциального анализа.

Духовность и религиозность с точки зрения современного экзистенциального анализа: грани спиритуальности

Феноменологический взгляд — подход через описание переживаний. «В экзистенциальном анализе мы понимаем спиритуальность (Spiritualität) как переживание, а не как вид веры. Это такое субъективное переживание, когда мы ощущаем, что наше бытие (Dasein) существует в рамках чего-то большего, чего-то Великого, того, что превосходит нас, того, что неподвластно нам, чем мы не можем "распоряжаться", во что мы просто включены» Такой подход предполагает отказ от всех тезисов, которые имеют метафизическое обоснование. Поскольку экзистенциальный анализ работает феноменологическим методом, в нем предметом научного интереса может стать все, что человек переживает. Как феноменолог я могу исследовать то, что мне открывается в опыте, связан-

ном с духовностью. Как это — переживать духовное? Как проявляет себя духовное? Как я могу найти к нему путь, и как влияют на меня такого рода опыты? Отвечая на эти вопросы, феноменология постепенно приближается к сути духовного переживания человека.

Если мы смотрим на реальность феноменологически, то можем увидеть духовное в собственном опыте ежедневной жизни. Это происходит не обязательно в процессе рассуждений о нравственных поисках героев Л. Н. Толстого. Духовное проживается по дороге домой или «на кухне», то есть в обыденном бытии. Когда я смог кого-то понять, когда обида уступает место прощению, когда я просто остановился, глубоко тронутый красотой пейзажа или человеческим горем, речь идет о духовном. В самом общем смысле духовное — это углубление.

В. Франкл в лекциях любил приводить замечательную метафору. Он рисовал на доске рядом круг и квадрат, указывая на то, что если человеку говорится: «это одно и то же», тогда он либо пытается за счет искажений увидеть сходство квадрата и круга, «ищет квадратуру круга», либо однажды понимает, что видит две проекции цилиндра. Прорвавшись в третье измерение, человек обнаруживает, что ничего не надо искажать: две взаимоисключающие правды становятся проекциями одной более глубокой правды [7].

Когда за агрессивным, раздражающим поведением ученика я начинаю видеть его отчаянные попытки защитить свое достоинство — попытки несовершенные, потому что учить этому было некому, тогда меняется мое понимание увиденного. Меняется и мое чувство к этому не сформировавшемуся еще человеку, и тон нашего разговора тогда тоже изменится. Когда я, походя отметив осенний пейзаж за окном, вдруг с недоумением чувствую комок в

Если мы смотрим на реальность феноменологически, то можем увидеть духовное в собственном опыте ежедневной жизни... Духовное проживается по дороге домой или «на кухне», то есть в обыденном бытии.

* Фрагмент интервью А. Лэнгле, опубликованный на католическом сайте <http://www.kath-kirche-vorarlberg.at>.

горле и осознаю, что умирание природы вызывает во мне глубокую печаль и откликается темой завершения жизни, которая сейчас меня волнует, потому что один за другим уходят близкие мне люди, — за сереньким пейзажем открывается глубокое понимание преходящести собственной жизни. Это духовное, но все-таки еще не религиозное переживание. Суть духовного в том, что человек видит какие-то феномены не в банально-повседневном, а в расширенном контексте, особенно когда имеет дело с тем, что выходит за пределы его понимания. В каждой попытке открыться этому человек оказывается в диалоге с тем, что пока не может охватить своим умом и опытом. Только в открытости подобного рода, требующей мужества, приходит понимание и исчезают признаки когнитивного диссонанса*.

Опыт углубления приводит к тому, что человек все более охотно ищет глубину. Ему уже недостаточно поверхностных впечатлений и рассуждений. Им он предпочитает открытую для опыта

Суть духовного в том, что человек видит какие-то феномены не в банально-повседневном, а в расширенном контексте, особенно когда имеет дело с тем, что выходит за пределы его понимания.

позицию в тех ситуациях, которые содержат признаки конфликта или граничат с областью, недоступной пониманию. Эта позиция названа в экзистенциальной философии пробуждением. Она сводится к попыткам увидеть значение событий собственной жизни, собственной страны, других людей на фоне конечной человеческой жизни и жизни, которая будет продолжаться и после тебя, или в любом другом превосходящем тебя контексте. В таком диалоге «возникает связь между моей внутренней глубиной (или чувствованием, думаньем, переживанием, исходящими из подлинно Собственного) и внут-

ренней глубиной Другого, собеседника. В диалоге возникает тесная связь между внутренней глубиной и внешней далью. Таким образом, мы можем сказать, что обнаружение себя в Превосходящем есть характеристика экзистенции» [2, с. 15].

* Когнитивный диссонанс — термин когнитивно-бихевиоральной теории мотивации Л. Фестингера: две взаимоисключающие правды выводят человека из спокойного состояния; чтобы восстановить равновесие, он развивает познавательную активность.

Для экзистенциального философа К. Ясперса страдание, вина, смерть, борьба и случайности являются основными данностями бытия, которых человек не может ни избежать, ни изменить, поэтому столкновение с ними он называет «пограничными ситуациями» (Jaspers, 1986, s. 20, цит. по [3]). Они нужны для того, чтобы радикальным образом потрясти субъекта в его бытии и таким образом пробудить для экзистенции (Jaspers, 1956, I, s. 56, цит. по [3]). Единственное разумное отношение к пограничным ситуациям состоит в том, чтобы не избегать их, а открыто идти им навстречу. Это и есть путь к по-настоящему хорошей жизни, экзистенции: «Познать пограничные ситуации и жить экзистенциально — это одно и то же» (Jaspers, 1956, II, s. 204, цит. по [3]).

Итак, в чем обнаруживается духовное?

- ✓ В глубокой личной (интимной) затронутости.
- ✓ В попытках увидеть глубину, нежели довольствоваться формальным, поверхностным.
- ✓ В готовности искать осмысленный выход из ситуации, совершить поступок, который соотносился бы с собственным представлением о правильном, а не был навязанным или просто привычным способом реагирования.

Здесь можно найти параллели с анализом религиозного чувства С. Франком, который в своих исследованиях тоже шел не от анализа религиозных текстов, а в феноменологической логике, обращаясь к переживаниям человека. «В основании религиозности лежит не знание и не вера, а переживание», — указывает он. Наблюдение за религиозными чувствами позволяет С. Франку сделать тот же вывод, что и наблюдение ученого-феноменолога:

в духовности, достигшей уровня веры, парадоксальным образом сочетается самое близкое (интимная глубина) и самое далекое (то, что невозможно охватить разумом): «Вера есть не что иное, как полнота и актуальность жизненных сил духа, — самосознание, углубленное до восприятия последней глубины и абсолютной основы нашей внутренней жизни — горение сердца силой, которая по своей значительности и ценности с очевидностью воспринимается как нечто высшее и большее, чем я сам» [6].

Итак, мы узнали, что духовность парадоксальным образом сочетает в себе глубину внутреннего с внешней далью. (Не об этом ли писал И. Кант, когда замечал, что две вещи удивляют его: звездное небо над головой и нравственный закон внутри нас?) Мы также узнали, что путь на глубину труден, во многих религиозных и психологических учениях его считают путем человеческой зрелости. Как много может понять человек? Когда несоединимые вещи становятся для него непротиворечивыми? Это зависит от степени его зрелости, а она — от опытов понимания, связанных с «пиковыми переживаниями» страдания и борьбы.

В мудрой восточной притче учитель, к которому пришли два его ученика — каждый со своей правдой, чтобы он рассудил их, — говорит, удивив обоих: «И ты прав, и ты тоже прав. Когда вы поймете это, вы сами станете учителями». Границы понимания описываются знакомыми вопросами: «Как такое вообще могло случиться?», «Как это может быть?» Для каждого из нас есть немало тем, в которых звучат эти недоуменные вопросы. Однако мы можем заметить, что по сравнению с нашими детьми, возможно, мы уже гораздо больше можем воспринять не как взаимоисключающее, а как являющее грани, аспекты одного и того же — нужно лишь посмотреть на это глубже, но в молодости этот взгляд нам был недоступен.

Можно представить некоторую расходящуюся фигуру, конвергенцию того, что

способен воспринять непротиворечивый взгляд мудреца. В конце концов, как далеко могут отстоять эти феномены, где последний предел? Экзистенциальная философия полагает: максимально отстоящее друг от друга может быть соединено лишь в духовном переживании предельного порядка. Религиозная философия называет это переживание Богом, и оно всегда сопряжено с углублением самопонимания: «Душа не есть замкнутый сосуд,

она сама имеет бездонную глубину и там, в этой глубине, не только открыта и соприкасается с Богом и даже не только впитывает Его в себя, раскрываясь Ему навстречу — как растение своими корнями впитывает влагу почвы, — но даже живет некой общей жизнью, находится с Ним в таком общении, что Он переливается в нее и она — в Него», — так описывает переживание последнего предела С. Франк [6].

Духовное, таким образом, предполагает, что я могу обнаружить себя в большем и почувствовать, что являюсь частью этого превосходящего меня великого. Феноменологический подход позволяет определить духовность как глубокую затронутость непостижимым величием того, что тебя превосходит. Но это не религия, это психология!

Религия — это мировоззрение, система знаний, сообщающая человеку понимание себя и мира, обещающая спасение души и задающая ритуалы и правила жизни. Религия — гораздо больше, чем предельные духовные переживания.

Таким образом, феноменологический подход позволяет дать определение: духовность — глубокая затронутость непостижимым величием того, что тебя превосходит.

От духовного к религиозному: четыре экзистенциальных аспекта бытия

Бытие человека подобно острову в море неизведанного, непознаваемого, того,

Феноменологический подход позволяет определить духовность как глубокую затронутость непостижимым величием того, что тебя превосходит.

о чем человек мог бы сказать: «Я даже не знаю, что я этого не знаю». Откуда мы пришли, куда идем, для чего все это? «Великое море, в котором “поселилось” наше бытие, дает слишком мало ответов на все эти вопросы. И хотя мы стоим на обжитой безопасной почве серединной части острова, нам совершенно ясно, кто мы и где мы, стоит только приглядеться повнимательнее, обратить взгляд в сторону береговой линии острова, — и эта “ясность” может легко исчезнуть» [2, с. 16].

Если бы мы задались целью рассмотреть четыре аспекта человеческого бытия в мире*: отношения с миром, дающим ответ на вопрос: «Могу ли я быть здесь?», отношения с жизнью, задающей вопрос: «Нравится ли мне жизнь?», отношения с собой с вопросом: «Имею ли я право быть таким, на что я вообще имею право и чего хочу?» и, наконец, отношения с будущим, которые напрямую ставят вопрос: «Ради чего имеет смысл действовать?», если обратиться к различным сторонам жизни, мы можем проследить постепенное превращение духовного переживания в собственно религиозное. «Опыт предельных переживаний» в этих четырех аспектах жизни ведет к «пробуждению для экзистенции», подобно тому как это происходит с переживанием пограничных ситуаций, о которых говорит К. Ясперс. Кратко перечислим эти переживания, метафорически похожие на прогулки по береговой полосе различных

Прикасаясь к основе бытия, человек в самую трудную минуту своей жизни ощущает поразительную вещь: у бытия есть основа, которая держит человека, когда рушатся привычные опоры, не давая ему провалиться в Ничто.

сторон нашего острова экзистенции (мы рассмотрим попарно первый и четвертый, а затем второй и третий аспекты экзистенции).

Первый аспект бытия в мире связан с

* Структура экзистенции в концепции А. Лэнгле представлена четырьмя экзистенциальными мотивациями, описывающими отношения с миром, жизнью, собой и будущим (см. [2], [3], [4]).

познанием и восприятием данностей бытия, он сопровождается чувством удивления, которое при достаточном опыте страдания и понимания способствует появлению фундаментального доверия к миру. Прикасаясь к основе бытия, человек в самую трудную минуту своей жизни ощущает поразительную вещь: у бытия есть основа, которая держит человека, когда рушатся привычные опоры, не давая ему провалиться в Ничто. Старые люди говорят: «Никогда так не было, чтоб никак не было». Базовое доверие к миру позволяет жить без страха, но «покупается» ценой большого опыта страдания.

Четвертый аспект близко соприкасается с опытом доверия к миру и связан с опытом обнаружения смысла. Он учит человека понимать контексты, в которых тот оказался, ориентируясь на содержание ситуации, и выполнять работу по обнаружению ее экзистенциального смысла [4]. В пределе эта привычка искать смысл приводит человека к вопросу об онтологическом смысле — к Богу, ибо только Творец знает смысл собственного творения. Человеку постичь этот смысл невозможно, но можно прийти к вере в то, что он, превосходящий тебя Порядок, есть. Обретение веры — это глубочайшее переживание «укорененности в бытии, защищенности, обеспеченности и мира» (их описание у С. Франка и А. Лэнгле звучит в унисон).

Второй аспект бытия касается собственно жизни, понимаемой как смена событий и переживаний, как дыхание, пульсация, поток, как переменчивая и текучая сторона бытия. «Я живу, но нравится ли мне жить? Хорошо ли это — быть здесь? Не только нагрузки и страдания отнимают у нас радость существования. Нередко из-за рутины будней, невнимательного отношения к тому, как ты живешь, все вдруг становится скудным и пресным. Для того чтобы нам нравилось жить, нужны три предпосылки: близость, время и отношения. Могу ли я устанавливать и поддерживать близость со всем, что меня окружает, — вещами, растения-

ми, животными, людьми? Могу ли позволить другому человеку эмоционально приблизиться ко мне? Чему я уделяю время? Выделять время для кого-либо или чего-либо означает отдавать этому часть своей жизни. Есть ли у меня отношения, на которые я не жалею времени и, находясь в которых, чувствую близость? Если у меня отсутствуют близость, время и отношения, то возникает тоска, затем холодность, наконец, депрессия. Если же все это есть, я ощущаю движение вместе с миром и собой, в котором ощущается глубина жизни. Опыт такого рода образует фундаментальную ценность моего бытия в мире, глубочайшее чувство ценности жизни» [3, с. 137]. И предельное переживание этого аспекта бытия — благодарность за жизнь и все хорошее, что она подарила. Пусть даже что-то уже утратено, но оно продолжает жить в памяти сердца до моего последнего часа.

Наконец, *третий аспект* — бытие собой, или *Personsein* — персональность человека. Не сам человек задумал и привел себя в этот мир. Здесь он дан себе и отвечает за себя, свою персональную глубину, за сущностное, свою единичность, единственность. Кто я? В повседневной жизни путь на глубину начинается с готовности не бросать себя, не уходить в выученное, компульсивное, конформное, а оставаться внутренне присутствующим,

то есть свободным. Такие опыты ведут к переживанию достоинства *Person* и благоговения перед персональностью другого.

Так, фундаментальное доверие к миру, благодарность к жизни, вера в превосходящий тебя порядок и благоговение перед персональностью человека создают горизонт духовного переживания.

Школа, основанная на диалоге и уважении, дающая детям опыт самоотдачи и переживания смысла, останется мощным проводником духовности. А общество, построенное на уважении достоинства его граждан, — это общество культурных людей. Можно сказать, что, в конечном счете, воспитание ребенка, так же как исцеление в психотерапии, происходит из духовного. Г. С. Померанц: «Когда я глубоко живу, я вижу общую почву, из которой растут все высокие религии, все религии, обращенные к целостной вечности. Я не боюсь брать из нескольких традиций сразу. Я принимаю помощь отовсюду, где нахожу ее. Я не участвую в споре, какая традиция лучше. И что выше: религия в рамках догмы, свободное от догм искусство, созерцание природы, любовь... Все может быть путем. И все пути в глубину сходятся» [5, с. 28].

Школа, основанная на диалоге и уважении, дающая детям опыт самоотдачи и переживания смысла, останется одним из самых мощных проводников духовности. А общество, построенное на уважении достоинства его граждан, — это общество культурных людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кривцова, С. В.* Слушать и слышать / С. В. Кривцова // *Жизненные навыки. Групповые психологические занятия в 5—6 классе.* — М. : Генезис, 2011.
2. *Лэнгле, А.* Дух и экзистенция: о духовном начале, имманентно присущем экзистенциальному анализу / А. Лэнгле // *Экзистенциальный анализ.* — 2011. — № 3.
3. *Лэнгле, А.* Психотерапия: научный метод или духовная практика / А. Лэнгле // *Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности.* — М. : Генезис, 2005.
4. *Лэнгле, А.* Экзистенциальный анализ — найти согласие с жизнью / А. Лэнгле // *Московский психотерапевтический журнал.* — 2001. — № 1.
5. *Померанц, Г. С.* В тени Вавилонской башни / Г. С. Померанц, З. А. Миркина. — М. : Российская политическая энциклопедия, 2004.
6. *Франк, С. Л.* С нами Бог / С. Л. Франк // *Духовные основы общества.* — М. : Республика, 1992.
7. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990.
8. *Щитцова, Т. В.* *Memento nasci*: сообщество и генеративный опыт. Штудии по экзистенциальной антропологии / Т. В. Щитцова. — Вильнюс : ЕГУ ; М. : Вариант, 2006.



АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

А. И. ШЕМШУРИНА,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующая лабораторией аксиологических
основ воспитания Института семьи и воспитания РАО,
лауреат премии Президента в сфере образования
alla-etika@mail.ru

В статье показана сущность аксиологического подхода и его специфика как метода и современной перспективной стратегии воспитания. Обозначена содержательная характеристика основных базовых ценностей и их взаимодействия в воспитательном контексте.

The author of the article shows the essence of axiological approach and its specificity as the method and the modern perspective upbringing strategy. The substantial characteristics of the main basic values and their interaction in the upbringing context is marked out.

Ключевые слова: *аксиология, базовые ценности, культура, воспитание, этический диалог*

Key words: *axiology, basic values, culture, upbringing, ethic dialogue*

Аксиология как наука о ценностях зафиксировала ценностные характеристики человека, общества, эпохи и дала им оценку с точки зрения этических категорий. Это позволило в вековом опыте человечества обозначить незыблемые для людей ценности, которые выстроены в контексте сущностных и значимых оснований жизнедеятельности человека, в их значимом взаимодействии.

Всякий человек руководствуется в жизни ценностями как жизненными ориентирами, которые тесно связаны с нравственными нормами, определяющими суть поступков и принятых личностью решений. В их основе лежат высшие смыслы и ценности человеческой жизни, что вызывает стремление выработать у подрастающего поколения потребность в данной ориентации. Для этого необходима систе-

ма воспитательных действий, логически и конструктивно связанных педагогическим направлением, определяющим ценностно-смысловую значимость жизнедеятельности людей.

На это и направлена педагогика аксиологического подхода. В ее основу заложено соотношение трех понятий, определяющих направленность жизни личности: нормы — ценности — идеалы. Их иерархия предполагает восходящую линию нравственных побуждений и установок человека по отношению к себе. В данном восхождении прослеживается безусловная динамика внутренних процессов нравственного развития личности, укоренившихся моральных устремлений, которые включают смысловое основание и содержательную суть перемен, характеризующих позитивное продвижение человека к этической культуре

и высокой духовности как его стремление к высшим смыслам своей жизнедеятельности.

Именно в этой динамике и методах ее стимулирования — суть аксиологического подхода к воспитанию. Он проявляется и актуализируется в педагогической организации воспитательного процесса образовательного учреждения, направленного на создание условий для динамичного нравственного развития личности, ее побуждений к осмыслению ценностно-смысловых основ собственной жизни.

Процесс взаимодействия и смыслового соотнесения личностью базовых ценностей, выработанных вековым человеческим опытом и в собственной жизнедеятельности, служит стимулирующей основой ее развития, продвижения к более значимым и ценностно-выраженным горизонтам. Стимулирующим фактором данного продвижения выступают рефлексивные процессы самосознания личности, ведущие к ее осмысленному включению в работу по нравственному самосовершенствованию.

Начало этой работы — опосредованно организуемое педагогом самонаблюдение школьников, а отсюда и их самоопределение, позволяющее актуализировать самостоятельные процессы внутренней жизни, работы души. Это, в свою очередь, пробуждает в школьниках потребность самостоятельно выработать для себя ту систему правил и норм поведения, которая им осознана и сориентирована на нравственные постулаты собственной жизнедеятельности. Осознаваемое личностью приближение к этим нормам активизирует стремление осуществить собственные ценностные установки и тем самым погружает ее в атмосферу напряженных нравственных исканий, в глубокую непрекращающуюся работу души, что и является направленностью и сущностью аксиологического подхода к воспитанию духовной и нравственной основы личности.

Главное здесь — пробуждение, формирование и стимулирование развития нрав-

ственных чувств воспитанника как ценностный ориентир аксиологического подхода. Его целевая установка — сочетание и соотнесение «я» человека в движении от «я» для себя к «я» для других, для другого. В нравственно ориентированном согласовании этих двух позиций — путь действия аксиологического подхода. В этом пути личность осознает, что «я» для себя «одиноко», как говорил Л. Н. Толстой, «я» для других — суть культуры. В этом заключена аксиологическая содержательность движения человеческой души. Наличие такого движения, его пробуждение и разви-

тие — задача аксиологического подхода. В его истоках лежит непроизвольное участие душевных усилий самого школьника в формировании его отношений к миру и окружающей действительности. В данной парадигме процесс воспитания аксиологически продуктивен и видится в сущностных основаниях душевного движения детей и подростков, его возрастании, побуждающем их к эмоциональному действию в построении позитивных отношений. И опирается при этом взрослеющий человек на тот ценностный ряд понятий, который определяется его нравственными стремлениями и побуждениями в развитии желаемых отношений. Важно, что это его моральный выбор, который реализуется с помощью созидательной работы в строительстве собственных отношений.

Аксиологическое взросление личности происходит именно в процессе выбора и определения для себя нравственных основ жизни. Сегодня, к сожалению, для современного школьника это необычайно трудно, поскольку ценностный ряд необходимых ему понятий в развитии своих отношений и себя в них размыт современными тенденциями противоречий людей в значимой для них смысловой основе собственной жизни. Преодолеть эти противо-

Аксиологический подход проявляется в педагогической организации воспитательного процесса образовательного учреждения, направленного на создание условий для динамичного нравственного развития личности, ее побуждений к осмыслению ценностно-смысловых основ собственной жизни.

речия помогает аксиологический подход с его целеполаганием, снимающим сомнения и неуверенную податливость школьника к чужому мнению, решению. Это достигается направленностью всех педагогических мер и способов влияния на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся ценностно значимой и развивающей детей творчески-познавательной, культурной и нравственно-ориентированной деятельности. Данная целевая установка реализует педагогическую позицию, что личность прежде всего через деятельность усваивает нравственную основу жизнедеятельности людей и их культуру, определяет способы своего участия в преобразовании мира. Аксиологический подход является тем методом, который стимулирует деятельностное проявление школьников, что активизирует воспитательный процесс посредством определения способа и меры их собственного участия.

Важным является и то, что аксиологический подход содержит в своей основе актуализацию и утверждение ценности человека и его жизни как уникального явления, определяющего в соответствии с этим те базовые ценности жизнедеятельности людей, которые лежат в основе их сохранения и развития. Это существенно

Аксиологический подход содержит в своей основе актуализацию и утверждение ценности человека и его жизни как уникального явления, определяющего в соответствии с этим базовые ценности жизнедеятельности людей.

укрепляет его методологические основания в воспитании подрастающего поколения, поскольку базовые ценности, выявленные вековым человеческим опытом, лежат в его глубинах, что и позволяет считать их общечеловеческими. Их аксиологические основания лежат в плоскости целеполагания, постановки основных задач воспитания, определяющих его результативность. В связи с этим аксиологический подход является той методологической основой, которая направлена на формирование ценностного мира личности через определение совокупности методов и средств, необходимых для достижения педагогиче-

ской результативности поставленных задач.

Данная основа соответствует ценностно-философским осмыслениям жизнедеятельности человека и лежит в поле гуманистических воззрений человечества. Гуманистическая функция философии охватывает все позитивные человеческие ценности, которые зафиксированы как высшие базовые ценности. Их интегративная значимость в ценностно-смысловой составляющей позволяет выделить и выстроить тот логически взаимодействующий ряд базовых ценностей, который определяет методологию и педагогическую парадигму воспитательной политики государства и общества. Задача данной методологии — не разъединять людей, а способствовать их объединению по главным параметрам жизнедеятельности каждого человека.

Эти параметры соприкасаются с вечными основами бытия, которые выводят человека на позитивную созидательную логику отношений к окружающему миру, людям, обществу; к лучшему наследию в культуре и вековом опыте человечества. Необходимо, осмысливая этот опыт и заветы предшествующих поколений о главных ценностях человеческой жизни, увидеть ту объединяющую и облагораживающую людей ценностную нить понятий, которая помогает строить жизнь человека в разумном контексте его взаимодействия с другими людьми, национальными сообществами, с близким окружением, жизненным пространством и самим собой. Это важно сегодня для каждого, поэтому педагогической мысли следует сосредоточиться на тех ценностно-смысловых подходах к воспитанию подрастающего поколения, которые направлены на человеческое в человеке.

Каковы же эти базовые ценности? Постараемся высветить их простую и в то же время всечеловеческую взаимосвязь и определенность взаимодействия в жизнедеятельности людей. Это *человек, жизнь, природа, культура, соединение и соотношение* которых являются условием

сохранения и развития как самой жизни, так и человека в ней. Облагораживающие жизнь и человека природа и культура наполняют окружающий мир красотой, гармонией и гаммой ценностных смыслов бытия.

Во главе этой гаммы находятся *добро*, *истина* и *красота* как сущностные основы жизни и пребывания в ней человека, способного к их защите и преумножению на земле. Именно в этом призвание человека, отражение его мысли и чувства в созидающей основе действий.

Человек не бывает и не должен быть один — это уже веками доказанная истина. Отсюда рождено базовое понятие и ценность — *семья* в качестве условия развития жизни на земле, совместного труда, взаимодействия, достижения блага и обретения *любви*. Это следующая ценностная основа человеческой жизни, способная вдохновлять, окрылять мысли и дела человека, вести его к созиданию и высоким чувствам.

Следующие базовые ценностные понятия, без которых не может быть полноценной жизни человека, — *свобода* как безусловное право на независимость суждений, нравственного выбора в действиях, неприкосновенности личности; *справедливость* как равные условия развития, саморазвития, самоопределения в ценностно-смысловых основах жизни.

Для того чтобы человек не разрушал этих возможностей и не творил зла в своей жизнедеятельности, вековой опыт выработал базовые ценностные основы и самой человеческой личности: *гуманизм* как уважение и доброжелательность, проявляемые к каждому человеку. Обратим внимание на то, как интегрируются в этом понятии этические качества человека: милосердие, сочувствие, сопереживание, чуткость и связанные с ним тактичность и деликатность. *Совесть* как внутренний регулятор собственных действий и проявления отношений, что также интегрирует такие составляющие характеристики этой этической категории, как честь и поря-

дочность; *ответственность* как выработанное усилием воли и души умение прогнозировать свои поступки и действия и держать за них ответ; *терпимость* как уважительное отношение к другому мнению, личностным предпочтениям, иным традициям, религиозным мировоззрениям; *чувство собственного достоинства* как сохранение своего «я» и самоуважения на основе уважения к другому человеку; *гражданственность* как готовность к защите своей отчизны, ее традиций, как служение во имя ее благосостояния; *патриотизм* как глубокое эмоциональное чувство любви к родине, верность и преданность ей в изменяющихся ситуациях ее судьбы.

Эти понятия выступают как ценностно-смысловые характеристики и интегрируют в себе широкую гамму человеческих качеств, расширяющих ценностный потенциал базовых характеристик. Именно поэтому можно считать, что данные базовые ценности образуют основание аксиологического подхода к воспитанию, позволяющего актуализировать нравственный потенциал личности, ее самосовершенствование.

Процесс актуализации является содержательной сущностью аксиологического подхода, что требует включения в воспитательную деятельность технологии диалогического взаимодействия педагога с воспитанниками в контексте ценностно-смысловых значений человеческой жизни. Это позволяет опосредованно, а не прямолинейным влиянием на детей осуществлять принцип их последовательного и непрерывающегося вхождения в этическую культуру. Диалогическое взаимодействие, как показали длительное исследование и педагогическая практика, достигается средствами обращения педагога к этике как науке о нравственной жизни человека (А. Швейцер), о смысловых основах его жизнедеятельности (Аристотель).

Диалогическое взаимодействие, как показали длительное исследование и педагогическая практика, достигается средствами обращения педагога к этике как науке о нравственной жизни человека.

Процесс пробуждения этических смыслов и включения в них школьников на интеллектуальном, эмоциональном и поведенческом уровнях обращает педагогов, а также родителей в семейном воспитании к реализации аксиологического подхода. Это перспективно, как показала многолетняя работа в контексте системы этического воспитания школьников, разработанной и внедренной нами в педагогическую практику в полном объеме ее методологии, методики и педагогически выверенной технологии этического диалога с детьми.

В качестве примера можно обратиться к педагогике построения ценностно-смыслового этического диалога со старшеклассниками по теме «Человек — чело века»:

— Попробуем обыграть фонетический облик слова «человек».

Человек — это «чело века». Каким нам представляется сегодня это чело?

Попробуйте разнести данные вами характеристики в два столбика: позитивные, с вашей точки зрения, и негативные.

Что перевесило? Нравится вам это чело? Почему? Что бы вы хотели и считали нужным изменить? Как? Какую роль здесь играют этические смыслы и категории? Откуда пришли и закрепились в

человеческом сознании названные вами понятия?

Из векового жизненного опыта поколений. Над чем этот опыт предлагает нам задуматься?

Попробуем на основе опыта поколений определить суть человека

в процессе развития этической мысли. Человек — это:

✓ слуга и истолкователь Природы (Ф. Бэкон);

✓ всего лишь тростник, самый слабый, но это мыслящий тростник (Б. Паскаль);

✓ животное чистое и изящное (Сен-симон);

✓ отражение своего внутреннего мира. Человек таков, как он мыслит (Цицерон);

✓ игрушка бога (Платон);

✓ есть мера всех вещей (Протагор из Абдеры);

✓ есть Вселенная, и да здравствует навеки он, носящий в себе весь мир (М. Горький);

✓ есть сумма Мира, сокращенный концепт его; Мир есть раскрытие Человека, проекция его (П. Флоренский).

На каком из данных определений вы бы остановили свое внимание? Почему? Как ваш выбор соотносится с мыслью Цицерона: человек есть отражение своего внутреннего мира? Человек таков, как он мыслит?

Углубимся в это выражение. Что является здесь главным? Мысль. Что это главное определяет? Внутренний мир человека. Осмыслим: человек, прежде всего, виден в своих поступках, намерениях, действиях, позициях. Все это определяется им самим, мыслительными процессами, оценивающими окружающую человека жизнь и обозначающими собственный выбор в своем жизнедействии.

На что же направлена при этом мысль человека? Что он хочет постигнуть, понять для себя?

Смысл своего существования, действия, поступков. Что значит для человека определение смысла собственной жизнедеятельности?

Именно смысловая основа становится ключом формирующегося мировоззрения личности. Она определяет ее видение мира и себя в нем. А это и есть внутренний мир человека.

На что же тогда должен быть направлен человек?

На обретение важного для него смысла, значимости своего бытия. Какова при этом эмоциональная направленность человека, движущая сила его души? То, что для него наиболее значимо, дорого, важно. То, что составляет его жизненные ценности и потому является смыслом его жизнедеятельности.

Процесс пробуждения этических смыслов и включения в них школьников на интеллектуальном, эмоциональном и поведенческом уровнях обращает педагогов, а также родителей в семейном воспитании к реализации аксиологического подхода.

Что из этого следует? Человека по жизни ведет ее ценностно-смысловое значение для него.

Посмотрите на выделенные вами в начале два столбика характеристик современного человека. Определите ценностно-смысловое значение каждого из них. В чем разница?

Именно эта разница определяет ведущую направленность человека в его потребностях и мотивах поведения. Что может изменить эту направленность?

Сосредоточение мысли на последствиях своего выбора в намерениях и действиях и правдивый собственный ответ, к этому ли он стремился.

Важно стремление человека к самооценке и анализу собственных проявлений. Это происходит в процессе эмоционально окрашенных переживаний последствий наших проявлений. Их эмоциональная оценка вызывает вопросы к себе и наполняет мысль поиском ответов на них. Наполните свою мысль данным поиском, и вы найдете свой смысловой ценностный ключ и к самооценке, и к самоопределению. При каком условии это возможно?

При включении себя в диалог с другими: как со сверстниками, так и со взрослыми. Осознанная включенность в диалогическое взаимодействие с другими людьми позволяет взаимно рождать смысловые значения обсуждаемых проблем и выходить на построение лично значимых, обоснованных сознанием решений. Общая рефлексия относительно этих решений внесет важные для вас нравственные коррективы.

Как же в диалоге с другими выйти на лично значимые решения?

Через анализ мыслей других и их сопоставление со своими, через нравственный выбор в жизненных ситуациях, путем осмысления своего и другого опыта, включением в деятельное участие, самопроявление. Исток этого процесса — определение собственного мнения, решения, позиции в сопоставлении с мнениями, позициями других. Важно рождение бьющейся в

нравственном поиске собственной мысли, тогда за ней последует и действие.

Попробуйте осуществить этот поиск в лабиринте мыслей, мнений, позиций вековых мыслителей о сути человека. Выберите свой ценностный смысл и значение:

✓ Только тогда станешь человеком, когда научишься видеть человека в другом (*А. Радичев*).

✓ Быть человеком — значит не только обладать знаниями, но и делать для будущих поколений то, что предшествовавшие делали для нас (*Г. Лихтенберг*).

✓ Человек рожден для мышления и действия (*народная мудрость Древней Греции*).

✓ Хороший человек — тот, кто способен платить другому добром (*Платон*).

✓ Хороший человек тот, кто делает большие и благородные дела, даже если он при этом рискует всем (*Плутарх*).

✓ Как великолепен человек, если это человек настоящий! (*Менандр*).

✓ Истинно велик тот человек, который сумел овладеть своим временем (*Гесиод*).

✓ В каждом человеке солнце. Только дайте ему светить (*Сократ*).

✓ Совершенство человека — это состояние души (*Сократ*).

✓ Назначение человека — в разумной деятельности (*Аристотель*).

✓ Человек по своей природе есть существо общественное (*Аристотель*).

✓ Человек для человека — святыня (*Сенека*).

✓ Из всех творений самое прекрасное — получивший прекрасное воспитание человек (*Сенека*).

✓ При мысли великой, что я человек, всегда возвышаюсь душой (*В. А. Жуковский*).

✓ Человек живет на земле не для того, чтобы быть богатым, но для того, чтобы быть счастливым (*Стендаль*).

✓ До той поры, пока мы не научимся

Выйти на лично значимые решения можно через анализ мыслей других и их сопоставление со своими, через нравственный выбор в жизненных ситуациях, путем осмысления своего и другого опыта, включением в деятельное участие, самопроявление.

любоваться человеком как самым красивым и чудесным явлением на нашей планете, до той поры мы не освободимся от мерзости и лжи нашей жизни (*М. Горький*).

✓ Никогда не подходи к человеку, думая, что в нем больше дурного, чем хорошего (*М. Горький*).

Чем увенчался ваш поиск? Обоснуйте свой выбор.

Попробуйте разнести эту россыпь мыслей в соответствии с логикой тех двух столбиков, которые вы выстроили изначально. Что получилось в ценностно-смысловом значении? Обратили ли вы внима-

ние на мировоззренческий контекст значений?

Попробуйте в соответствии с разницей значений разнести данные высказывания в выбранной вами логике. Проанализируйте свои мысли.

Как видим, важно быть предельно внимательными к различиям фактов и мнений, давать им независимую оценку, в процессе которой будут формироваться и крепнуть собственные позиции. Именно на их основе можно осознанно и последовательно выстраивать жизнь, осуществлять ценностно-смысловой подход к ее явлениям.

**В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет книги:**

***Костина Э. П.* Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников: Монография**

В монографии доктора педагогических наук, профессора кафедры управления дошкольным образованием НИРО Э. П. Костиной обоснованы содержательная и процессуальная части педагогической технологии музыкального образования детей, обеспечивающие целостность развития креативности ребенка в процессе его приобщения к музыкальной культуре. Большое внимание в работе уделяется богатейшему практическому материалу, ориентированному на развитие креативности дошкольника: программе музыкального образования детей, организации целостного средообразовательного музыкально-педагогического процесса в ДОУ и творческой музыкально-образовательной среды ребенка в ДОУ, семье, социуме, а также мониторингу качества музыкального образования детей.

Издание адресовано научным работникам, преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей, а также может быть полезно музыкальным руководителям и воспитателям, заведующим и старшим воспитателям ДОУ, специалистам и методистам системы дошкольного воспитания.

Наглядно-дидактический материал для формирования правильной речи младших школьников: Методическое пособие / Авт.-сост.: Л. С. Сековец, Л. И. Ивашко

В методическом пособии представлена система игр и упражнений, направленных на формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка у младших школьников. Предлагаются дидактические игры, картинки, игровые упражнения, таблицы, схемы, которые могут быть использованы на занятиях по коррекции речи на разных этапах работы с учащимися. Материалы пособия рекомендуется применять при реализации раздела «Коррекционная работа» ФГОС в 1—4-х классах.

Пособие адресовано учителям-логопедам, слушателям курсов повышения квалификации, специалистам-практикам, родителям, имеющим детей с нарушениями устной и письменной речи, учителям дистанционного обучения детей-инвалидов, не посещающих общеобразовательные школы по состоянию здоровья.



ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ: СВЕТСКИЙ, КОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ И АТЕИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ

А. Ю. ГОРИН,
кандидат философских наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
protagor19@mail.ru

В статье представлены и охарактеризованы три основных подхода к проблеме духовно-нравственного воспитания, рассматриваемые автором и как различные модели общественного устройства, и как важнейшие методологические принципы применительно к системе образования. Автор размышляет над теоретическими возможностями и практической значимостью разработанного им культурологического курса в процессе дополнительного профессионального образования, повышения компетентности педагогов в сфере духовно-нравственных ценностей.

Three main approaches to the problem of spiritual / moral upbringing are represented, characterized in the article and regarded either as different models of social organization or as methodological principles concerning the educational system. The author reflects on the theoretical opportunities and practical significance of elaborated culturological course in the process of further professional education, teachers' competence improvement in the sphere of spiritual / moral values.

Ключевые слова: светский, конфессиональный, атеистический подходы, духовно-нравственные ценности, программа курса, ценностные основы православия

Key words: secular, confessional, atheistic approaches, spiritual / moral values, the programme of the course, valuable foundations of orthodoxy

Русская духовная культура обладает богатейшим опытом в силу своего своеобразия, уникальности и особого внимания к внутреннему миру человека. Ее богатство и многоголосие с каждым годом открывают нам новые грани, заставляя вновь обращаться к ней в поиске ответов на насущные вопросы современности.

Пережитый нашим народом в XX веке опыт показал, что насильственное изъятие религиозных аспектов национальной культуры из сферы образования нарушает функционирование духовной жизни обще-

ства, ведет к ее обеднению. В связи с этим, открывая XIX Международные Рождественские образовательные чтения, которые проходили в Москве в январе 2011 года, Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, в частности, сказал: «Судьбы нации во многом определяются образованием и воспитанием, которые человек получает с самого юного возраста. Интересы общества и государства вступают в этой области в сложное взаимодействие. Участниками образовательного процесса являются миллионы людей, многие социальные и властные институты. Обра-

зование — важная сфера взаимодействия Церкви и государства... Ключевым вопросом церковно-государственных отношений в сфере образования является преподавание основ религиозной культуры в средней школе... Главная цель проекта — посредством общеобразовательной школы обеспечить возвращение в наше общество знаний о глубинных корнях культуры российского народа» [3]. Эти слова Патриарха раскрывают не только суть проблемы, но и пути ее решения.

В соответствии с российским законодательством современное образование должно не навязывать то или иное мировоззрение, а учитывать соответствующую мировоззренческую позицию семьи и ребенка и в этом смысле быть комфортным для детей, которые пришли в образовательное учреждение. Это прописано, в частности, в пункте 4 статьи 14 Федерального закона «Об образовании»: «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений» [2]. Кроме того, в соответствии с Федеральным законом «О свободе совести и о религиозных объединениях» государство признает православие культурообразующей конфессией страны. Так, в преамбуле этого закона сказано: «Российская

Проблемы сохранения духовной и культурной самоидентичности и укрепления российской государственности по-прежнему остаются важнейшими для современного российского общества, по сути, являясь проблемами национально-государственной безопасности нашей родины.

Федерация, являясь светским государством, признает особую роль православия в истории России, в становлении и развитии ее духовности и культуры...» [1].

Проблемы сохранения духовной и культурной самоидентичности и укрепления российской государственности по-прежнему остаются важнейшими для современ-

ного российского общества, по сути, являясь проблемами национально-государственной безопасности нашей родины.

Этим вызвана и острая необходимость формирования успешной и одновременно высоконравственной личности — достойного гражданина и патриота своей родины. Можно выделить три основных подхода к решению этой проблемы: светский, конфессиональный и атеистический. Светскость, конфессиональность и атеистичность — три совершенно разные модели общественного устройства, а в образовании это три различных методологических принципа.

При этом необходимо помнить, что светскость не является синонимом понятия «атеизм». Атеизм представляет собой идеологию, базирующуюся на материалистическом мировоззрении и отрицающую важнейшие религиозные духовно-нравственные ценности.

Светскость выходит на историческую арену в эпоху Возрождения, наиболее ярко проявляя себя во время Великой французской революции конца XVIII века. В этот период светскость (от лат. *saecularis* — секулярность) понимается как характеристика общественного и индивидуального сознания, свободного от догматического влияния религии, отличающегося рациональностью мышления (материализм) и склонностью к экспериментам и компромиссам. Секулярное общество предполагает вынесение религиозных и духовно-ценностных вопросов за границы активной общественной жизни. Однако, как показал мировой исторический опыт, те государства, которые ставили над своими народами подобные социальные эксперименты, трагически заканчивали свое существование. В результате в небытие ушли великие культуры и цивилизации: Византийская, Французская, Германская, Австрийская и Российская империи, СССР и др. Сегодня светскость, понимаемая как секулярность, вновь бросает вызов нашей стране и мировому сообществу под видом глобализации и либерализма.

Светскость в современном понимании, как пишет об этом директор Института государственно-конфессиональных отношений и права, профессор Российской академии государственной службы, доктор юридических наук И. В. Понкин, — это «обусловленная особенностями государства и его правовой системы, национально-культурными традициями, картиной распределения национально-культурной и религиозной идентичности общества система взглядов на содержание светскости государства и обусловленные светскостью государства ограничения на взаимоотношения между государством и религиозными объединениями» [4, с. 36]. С одной стороны, она выражается в правовой нейтральности, отсутствии диктата любой идеологии или вероучения, а с другой — в создании комфортных условий для сохранения и развития в первую очередь богатого духовно-ценностного и культурно-исторического наследия нашего Отечества, а также культурных традиций различных народов нашей страны.

В образовании светскость выражается в том, что изучаются вероучение, культ, история, влияние религии на культуру, религиозные духовно-нравственные ценности, психологические и социальные аспекты, но не осуществляется обучение самой вере. По этому поводу в одном из своих выступлений министр образования Нижегородской области С. В. Наумов как-то заметил, что в условиях глобализации и социальной унификации резко возрастает роль культурной идентичности для обеспечения национальной безопасности страны. Решение этой проблемы во многом зависит от взаимодействия светского и религиозного образования, способствующего возрождению России.

Среди светских научных подходов к исследованию вопросов религиозной тематики основными являются религиоведческий, культурологический, феноменологический и теологический. Наука не стоит на месте, она постоянно находится в движении и развитии. Однако, надо признать,

что в нашей стране, пережившей в XX веке трагическую эпоху войн, революций и идеологического монополизма, до сих пор сильны идеологические штампы прошлого. Их суть заключается в том, что под наукой некоторые представители научного и образовательного сообщества по-прежнему ошибочно понимают только материализм, основой которого является позитивистская методология, а остальные знания по привычке считают ненаучными. На самом деле материалистический взгляд на мир является лишь частью огромного мирового научного пространства, включающего в себя и идеализм Платона, и метафизику Аристотеля, и немецкую классическую философию, и теологию и т. д. В частности, мировое и отечественное религиоведческое наследие XX века может быть представлено такими именами, как К. Г. Юнг, М. Элиаде, А. Б. Зубов и др., которые в своих исследованиях не стояли на позициях атеизма и материализма.

Конфессиональное общество — исторически древнейшая форма общественно-государственного устройства. Она выражается в том, что на государственном уровне законодательно закреплён приоритет одной государственной религии. Конфессиональными государствами были Древний Египет, Древний Рим, Византия, Французское королевство, Российская империя и др. Среди современных конфессиональных государств классическими примерами являются Израиль, Исламская Республика Иран, Финляндия и Греция. В образовании конфессиональность (несветская форма религиозного образования) выражается в изучении вероучения как совокупности истин, необходимых для полноценной религиозной жизни и принадлежности к религиозному сообществу. Сегодня в нашей стране вопросами конфессионального религиозного образования, или,

В образовании светскость выражается в том, что изучаются вероучение, культ, история, влияние религии на культуру, религиозные духовно-нравственные ценности, психологические и социальные аспекты, но не осуществляется обучение самой вере.

как об этом говорит законодатель, «обучением религии», каждая конфессия занимается только в своих духовных и религиозных образовательных учреждениях.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что современное понимание светскости может стать эффективным механизмом консолидации российского общества, на основе которого современная российская система образования сможет выстроить полноценный диалог с Церковью по вопросам гражданского образования, духовно-нравственного и патриотического воспитания. В результате это будет способствовать не только сохранению российской духовной и культурной самоидентичности, но и укреплению российской государственности.

Для того чтобы успешно решить указанную проблему современного российского общества — сохранить российскую самоидентичность — в первую очередь, современному педагогу надо быть по-настоящему компетентным в религиозной проблематике и профессионально разбираться в вопросах богатого наследия отечественной духовно-нравственной культуры.

Педагогу сегодня необходимо знать не

Современное понимание светскости может стать эффективным механизмом консолидации российского общества, на основе которого современная российская система образования сможет выстроить полноценный диалог с Церковью по вопросам гражданского образования, духовно-нравственного и патриотического воспитания.

только внешнюю — историко-культурологическую, но и внутреннюю — философско-феноменологическую сторону религии, понимать ее смысловое и ценностное содержание. При этом уже никто не сомневается в том, что педагоги, обладая критическим мышлением и

руководствуясь принципом светскости, смогут после соответствующей подготовки, во-первых, компетентно представить весь спектр современных научных позиций относительно такого явления, как религия и ее духовно-нравственные ценности, во-вторых, донести до учащихся соответствующий материал в непротиворечивой и доступной форме.

Основываясь на вышесказанном, мы считаем, что сегодня актуальнейшей целью современного дополнительного профессионального образования является повышение компетентности учителей в сфере духовно-нравственных ценностей и религиозной культуры.

Для практической реализации поставленной задачи на базе кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования нами была разработана программа курса для учителей «Духовно-нравственные ценности отечественной культуры», состоящая из нескольких модулей. Данный курс относится к числу культурологических, поскольку, являясь светским учебным предметом, не ставит целью вовлечь обучаемых в религиозное объединение, не предполагает обучения религиозной практике (проведение богослужений, религиозных обрядов или церемоний). В настоящее время программа этого курса проходит успешную апробацию в Нижегородском институте развития образования.

Первой частью учебного курса является модуль «Духовно-нравственные ценности православия», цель которого — раскрыть перед слушателями аксиологический смысл и духовно-нравственный потенциал ценностных основ православия.

Изучение данного модуля предполагает знакомство слушателей с основными понятиями православия как религиозного и социокультурного явления, а также с основами христианского православного учения о духовно-нравственных ценностях. Некоторые темы программы призваны расширить кругозор слушателей в областях христианской антропологии и психологии.

Если христианская антропология дает нам ответы на вопросы, что за существо человек и каково его место во вселенной, то христианская психология сообщает нам необходимые сведения о внутреннем мире человека — его душе, состоянии духа и о том, что скрывается за его телесной оболочкой. Изучение христианской психоло-

гии помогает более глубоко понять как внутреннюю жизнь верующих людей, так и человеческую психологию в целом. С точки зрения христианского богословия, светская психология досконально изучает лишь состояние души «грешника», а о преобразующей силе благодати Божией молчит. Поэтому слушателям интересно сравнить два состояния души: греховное (при этом не всегда безнравственное) и праведное — духовно-нравственное. Во время учебы слушатели не только знакомятся с теоретической стороной изучаемых вопросов, но и получают возможность увидеть влияние духовно-ценностных основ на жизнь человека, правила, нормы и направления его поведения и в целом на развитие отечественной культуры.

Необходимость включения модуля «Библейская история» в программу курсов повышения квалификации работников образовательных учреждений обоснована позитивной оценкой этой образовательной области существенной частью общества. Кроме того, значительный пласт исторического и культурного наследия нашего народа и всего человечества не может быть освоен молодым поколением достаточно глубоко без соответствующей подготовки педагогов — специалистов в этой области знания.

Учебная программа модуля «Библейская история» состоит из следующих разделов: «Общие сведения о Библии» и «История Ветхого и Нового Заветов». Концептуальным ядром данного предмета является библейская история Ветхого и Нового Заветов. Изучение данного модуля предполагает ознакомление слушателей с основными понятиями Священного Предания и Священного Писания. Некоторые темы программы призваны расширить кругозор слушателей в вопросах библейской экзегетики и археологии.

Изучение библейской истории способствует пониманию библейских и религиозных истин. Библейская история на примерах из жизни богоизбранного народа показывает, какое значительное влияние на

жизнь человека и общества оказывает духовно-нравственный облик личности и народа в целом. Изучая библейскую историю, педагоги лучше смогут понять духовно-нравственные основы отечественной культуры, которые неразрывно связаны с духовным миром Библии.

Разработанный нами модуль «Исторический путь православия» является третьей частью учебного курса «Духовно-нравственные ценности отечественной культуры». Модуль предполагает ознакомление слушателей с разными точками зрения историков и исследователей на отдельные вопросы церковной истории, изучение церковных исторических источников (в порядке обзора). Программа модуля выстроена с учетом периодизации церковной истории и состоит из двух разделов: «Роль православия в мировой истории и культуре» и «Православие и русская культура».

Итак, современное понимание светскости, рассматриваемой не только как принцип равноудаленности государства от различных частных мировоззренческих позиций, но и одновременно как принцип равноприближенности к носителям этих позиций, то есть как создание для всех граждан, независимо от их мировоззрения, комфортных условий существования и развития с учетом культурных и национально-государственных приоритетов, может стать эффективным механизмом консолидации российского общества. И именно на этой «площадке» современной светскости отечественная образовательная система может сегодня выстроить конструктивный и взаимно обогащающий диалог с представителями традиционных конфессий, в том числе с Русской Православной Церковью. В результате это будет способствовать не только делу духовно-нравственного воспитания и гражданско-патриотического образования, но и в целом

Значительный пласт исторического и культурного наследия нашего народа и всего человечества не может быть освоен молодым поколением достаточно глубоко без соответствующей подготовки педагогов — специалистов в этой области знания.

сохранению отечественной духовной и культурной самоидентичности, а также укреплению российской государственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26 сентября 1997 г. № 125-ФЗ // URL: <http://base.consultant.ru>.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 // URL: <http://mon.gov.ru>.
3. Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Выступление на открытии XIX Международных Рождественских чтений // URL: <http://www.pravoslavie.ru>.
4. Понкин, И. В. Правовые основы светскости государства и образования / И. В. Понкин. — М. : Про-Пресс, 2003.



ИДЕАЛЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ: ЭТАПЫ И МЕХАНИЗМЫ ИХ РАЗВИТИЯ

И. Г. КОЧЕТКОВ,
кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры психологии УлГУ
ikochetkov@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению вопросов формирования духовно-нравственных ценностей. Описываются роль, стадии существования идеалов как начала, определяющего эти ценности. В качестве основного механизма формирования ценностей предлагается механизм «маяков сознания».

The article is devoted to the problem of forming the values. The role, stages of existing of the ideals are regarded as the principles defining values. The mechanism of «beacons of consciousness» is suggested as the main mechanism of forming the values.

Ключевые слова: *идеалы, ценности, формирование, «маяки сознания»*

Key words: *ideals, values, forming, «beacons of consciousness»*

За последние двадцать лет наша страна пережила труднейшую ломку всех направляющих — духовных, идеологических — конструкций, что на длительное время привело к значительной фрустрации массового сознания. Последнее поте-

ряло цели, ведущие идеалы и спешно искало им замену. Результаты таких спешных замен мы наблюдаем сейчас. Они не очень утешительны.

В работе со студентами мы периодически затрагиваем эту тему, пытаюсь оп-

ределить систему духовных, нравственных, целевых координат общества, в котором существуем. Кроме поверхностного слоя анализа и рассуждений бытового порядка, четко вырисовывается картина дуализма сознания: существует нерешенное противоречие между ценностями, усвоенными от родителей (во многом ценностями СССР) и поиском их заместителей в современной реальности.

Ценности духовного, идеального порядка не потеряли своего значения. Возможно, они априорно фундаментальны, возможно, их также транслируют родители в процессе социализации. Однако они постоянно вступают в когнитивный диссонанс с реальным положением дел. С одной стороны, это нормально — идеальное всегда конфликтует с действительностью. С другой, важно понять, насколько глубоки эти конфликты и какие возможные варианты выхода из такой ситуации предусматриваются.

В общей массе, следует заметить, юноши и девушки приспособлены к существованию в таком диссонансе и выработали способы защиты. Однако потребность в четких и ясных представлениях о мире и своем будущем остается насущной. А пока она не удовлетворена, изобретаются разные варианты решения этой проблемы. В качестве одного из них рассматривается миграция: либо в крупные, развитые центры внутри России, либо, при наличии возможности, переезд за рубеж, который мотивируется отсутствием стабильного и гарантированного будущего в России.

Возможность опоры на религиозное мировоззрение как базис формирования общего духовного мировоззрения личности также рассматривалась студентами. Картина схожа: религиозные ценности признаются, но не являются императивом поведения, так как «в жизни все иначе». Ставится под сомнение авторитет религиозных образований: «чем религиозные деятели отличаются от нас?». Однако необходимость религиозно-нравственного

начала не отвергается: «если исчезнет религия, то человека вообще ничто не будет сдерживать».

Все вышесказанное подводит нас к осмыслению механизма передачи ценностей. Как уже было отмечено, их трансляция традиционными способами — через религию и идеологически контролируемые формы — вызывает некоторое осмысленное сопротивление из-за конфликта с влиянием среды, что заставляет воспринимать их как нужные, но несколько оторванные от реальности.

И тогда возникает логичный вопрос: возможно ли создать такой механизм, который позволял бы эффективно и своевременно транслировать ценности без насилия над сознанием и явного конфликта с реальностью? Можно ли выстроить такую систему, которая уберет массовое сознание на уровне государства, общества, организации от подобной фрустрационной ломки?

Прежде всего, необходимо разъяснить, что мы будем понимать под общественным и массовым сознанием. Общественное сознание может быть представлено как совокупность существующих в социуме идей, теорий, взглядов, чувств, настроений, привычек, традиций, отражающих общественное бытие людей, условия их жизни, материальную жизнь общества. Общественное сознание реализуется как в конкретных формах человеческой деятельности (наука, искусство, религия и т. д.), так и в формах сознания (политическое, нравственное, правовое и т. д.) [5]. Массовое сознание — это «особый, специфический вид общественного сознания, свойственный значительным неструктурированным множествам людей («массам»)», в котором «запечатлены знания, представления, нормы, ценности и образцы поведения» [3, с. 20]. Поразмышляем о том, что направляет общественное и массовое сознание. В первую очередь,

Общественное сознание может быть представлено как совокупность существующих в социуме идей, теорий, взглядов, чувств, настроений, привычек, традиций, отражающих общественное бытие людей, условия их жизни, материальную жизнь общества.

это потребности, опредмеченные мотивами. Однако важнейшим регулятором способов удовлетворения потребностей выступает система ценностей, которая, в свою очередь, формируется на основе идеалов сознания. Поэтому изучению идеалов в педагогике посвящено немало работ [1; 2].

Понятие «идеал» является довольно сложным. Множество его определений можно свести к следующим смысловым рядам: «идеал — идея — идеальное», «идеал — мировоззрение», «идеал — образ цели — цель движения», «идеал — норма, образец» [4, с. 70].

При этом сложность состоит не только в определении понятия «идеал», но и в очертании его роли в поведении, деятельности, сознании человека. Идеалы представляют собой интересное образование, которое, находясь чаще всего вовне, приобретает направляющую внутреннюю силу. Идеалы могут быть очень живучи, способны обрастать комплексом сопроводительных конструкций — символов, убеждений, оценочных суждений, планов и т. д. Идеалы могут быть мимолетны и навеваться модой, текущей ситуацией, не затрагивая глубинные процессы психики (глубинные поверхностные идеалы).

Развитие идеала предполагает несколько стадий его жизни и действия. Эти стадии, видимо, могут носить относительно универсальный характер для различных типов идеалов. Попробуем описать «жизненный цикл» идеала применительно к трансляции духовно-нравственных ценностей.

Зарождение или появление идеала. Вопреки, казалось бы, очевидному внешнему источнику появления идеала, роль внутреннего в этом процессе значительна. Действительно, первоначальное появление идеала — процесс внутренний. Всегда должны быть достаточно развитое, идеологизированное сознание, четкая жизненная позиция и мировоззрение, которые способ-

ны породить и обосновать идеал. Другое дело: откуда он появляется в этом первом сознании? Есть ли это процесс субъективного осмысления действительности, или какое-то более чуткое осознание некоего общего для человечества пространства — коллективного бессознательного? Так или иначе, даже если бывает трудно однозначно установить источник, человека, породившего тот или иной идеал, людей, которые пропагандируют, насыщают его жизненным содержанием, уже можно выделить. Духовно-нравственные идеалы в момент своего зарождения еще не характеризуются принадлежностью ни к религии, ни к философскому учению, ни к системе этики — все это происходит позднее.

Первая латентная стадия. Она довольно проста — идеал уже существует, но еще не связан с реальными процессами, ему еще не уделено должного внимания, он «дремлет». Эта стадия может быть долгой или длиться краткое время, а может отсутствовать совсем — все, как всегда, индивидуально.

Пробуждение и насыщение идеала. После латентной стадии, если таковая существовала, наступает пробуждение идеала. К идеалу, который был еще аморфен, просыпается интерес. Идеал не может существовать в том виде, в каком был порожден. Являясь все же структурой отвлеченной от частных, он нуждается в практическом насыщении. На этом этапе к абстрактным идеям примешиваются материальные основы: появляются носители идеала, прорабатываются формы его внедрения, другие частные идеи. Некогда аморфные конструкции начинают облекаться в форму, которая может быть разной: религия, наука, философское учение, искусство, то есть различные формы общественного сознания. Для данного этапа формирования идеала характерно появление серьезных идеологов, ориентированных на его практическое внедрение. Иногда эти идеологи и являются создателями идеалов, но чаще они их трансформируют,

Всегда должны быть достаточно развитое, идеологизированное сознание, четкая жизненная позиция и мировоззрение, которые способны породить и обосновать идеал.

стадии, видимо, могут носить относительно универсальный характер для различных типов идеалов. Попробуем описать «жизненный цикл» идеала применительно к

трансляции духовно-нравственных ценностей.

Зарождение или появление идеала. Вопреки, казалось бы, очевидному внешнему источнику появления идеала, роль внутреннего в этом процессе значительна. Действительно, первоначальное появление идеала — процесс внутренний. Всегда должны быть достаточно развитое, идеологизированное сознание, четкая жизненная позиция и мировоззрение, которые способ-

иногда создают базовую символику и переосмысливают согласно существующим реалиям. Именно так появляются основатели новых религий, направлений в искусстве, науке.

Действенная стадия. После того как идеал был создан и получил идеологическую разработку, он может внедряться в жизнь. Удивительная особенность идеалов состоит в том, что они не имеют срока давности. И если идеал относится к базовым, глубинным, как, например, идея всеобщего равенства или свободы, то момент, когда он захватит умы людей и станет их руководящим ориентиром, может наступить в довольно отдаленной перспективе, не всегда логически закономерно. Со времени, когда проработанный ранее идеал начинает направлять сознание людей в явной или неосознаваемой им форме, он все больше разрастается и приобретает силу.

Конечно, первоначальные обоснования идеала, закрепленные в различных формах общественного сознания и идеологиях, претерпевают значительные изменения, адаптируясь к эпохе, событиям, их участникам. Все больше появляется материальных признаков идеала: создается атрибутика, пишутся гимны, шьется одежда, создаются разнообразные учреждения, переписываются учебники, организуются движения, разрабатываются новые вещи, формируются направления в искусстве, меняются пути экономического и технического развития. Идеал из абстрактной конструкции становится и реальной движущей силой, и материально осязаемым объектом. Духовно-нравственные идеалы начинают действовать через приданные им формы, при этом проходя первичную трансформацию окружающей действительностью. Так, религиозные идеалы, на этапе зарождения религии существовавшие в «чистом» виде в религиозных догматах, со временем начинают испытывать влияние как самих носителей этих идеалов, так и внешних процессов. Позже это приведет к первоначальному изменению формы, в

которую облечен идеал, изменению религиозного учения.

Вторичная трансформация идеала. Эта стадия может считаться продолжением действенной стадии, в которой идеал получил «адаптацию к реалиям», претерпел первую трансформацию.

По истечении времени он повторно трансформируется, но это происходит не сразу. И, по сути, является подменой настоящей формы идеала как ведущего начала в поведении и деятельности субъектов политики. Если на первых порах обрастание идеала материальным содержанием, приобретение им частных, встраивание в жизнь были оправданы и необходимы, то затем они уничтожают идеал. Вернее, в корне трансформируют его. Это можно описать как поглощение идеального материальным.

Вторая латентная стадия. Идеалы тоже отдыхают. Они ждут своего часа, своего оживления. Во второй латентной стадии идеал снова очищается. Новые поколения людей все меньше зависят от конкретики прошлых эпох. Идеал переосмысливается, адаптируется мыслителями уже нового времени, чтобы снова овладеть умами масс и отдельных субъектов и стать направляющим маяком их поведения, снова запустив действенную стадию и последующие за ней на новом витке спирали эволюции.

Таким образом, идеалы потенциально всегда присутствуют в некотором «виртуальном пространстве идей» и в нужный момент «выходят на арену». Идеалы обладают конкретными институтами и носителями. У них есть разные периоды существования, свои «периоды силы».

Теперь рассмотрим вопрос о том, как идеал, в том числе духовно-нравственный, передается, как происходит его трансляция. Итак, идеалы закрепляются в различных формах общественного сознания, в которых они существуют, и в опреде-

Идеалы потенциально всегда присутствуют в некотором «виртуальном пространстве идей» и в нужный момент «выходят на арену». Идеалы обладают конкретными институтами и носителями. У них есть разные периоды существования, свои «периоды силы».

ленный момент могут быть взяты и транслированы большим массам людей. Функция идеологии как раз и состоит в том, чтобы отбирать идеалы и определять момент их трансляции. Она способна выдвинуть определенный идеал на первое место и обеспечивать его жизнеспособность, оттесняя все остальные за счет ресурсов общества или группы людей. Это типичная схема, максимально эффективно работающая в закрытых системах: изолированных государствах, замкнутых экономиках. Вернее, работала, так как изолированных обществ почти не осталось и, скорее всего, не останется совсем. В современном обществе начинают действовать другие процессы — интегративные. Схема изолированной идеологии — государственной или религиозной, научной, образовательной — перестает быть эффективной, потому что существует постоянный обмен информацией, ресурсами, людьми. Обмен приводит к сравнению, сравнение — к самостоятельным выводам. Общественное сознание усложняется, становится более информированным, международным, синтетическим.

Нужно ли прививать необходимые с позиции идеологии ценности, в том числе духовно-нравственные, формировать их с детства? Если нужно, то как? Что делать тем, кто эти ценности закладывает, чтобы

они сохраняли гибкость и не мешали развитию личности и государства? Чтобы не происходило изоляции государства, социальной группы или отдельной компании в

рамках их идеологии от остального пространства, создания искусственного социального мира, например, «коммунистического лагеря», как это было в СССР? Это сложно сделать, когда система настроена на внушение, выработку нужных реакций. Однако идеология — это именно внушение, осознанное, целенаправленное сужение выбора идеала с целью манипулирования массовым сознанием, изготовление «нужных элементов» для той или иной систе-

мы. Только подобная система рано или поздно замыкается в себе и застывает, тратя ресурсы не на развитие, а на поддержание себя, что и приводит к конфликту постулируемого с реальным, формы и сути.

Возможно, есть другой путь. Механизм, который может заменить идеологию. Механизм трансляции идеалов, который можно назвать механизмом «маяков сознания». Ценности, идеалы можно не только внушать — к ним можно направлять. И делать это естественным путем, без создания эфемерных конструкций — более гибко, во избежание мировоззренческих фрустраций различных уровней.

Представьте, что вы — капитан корабля. Одного из тысяч в вашем родном порту. Вам с детства рассказывали о вашем пути и рисовали его карту, отмечая основные участки, намечали конечную цель пути. Вы уверены в вашем движении, но по мере его понимаете, что уже нет в море тех островов, о которых вам говорили, и рифы находятся в других местах, и океан оказался гораздо больше, население интереснее, а природа красочнее. Кроме того, на корабле все происходит несколько иначе, чем вы ожидали, и поддерживать предписанный порядок капитану не так просто. Матросы в портах общаются с матросами с других кораблей, впитывая другие представления, да и вы сами многое узнаете из разговоров с капитанами.

А однажды разыгрывается буря. Волны вздымаются, раскачивая судно. Ориентиры потеряны. Вы не знаете, куда плыть, пока не увидите впереди маяк, который укажет вам путь. Этого маяка нет на карте, но для вас это неважно, главное, что он существует в реальности и ведет к спасению. Туда плывут многие суда под различными флагами. Вас никто не заставляет плыть к нему: можно продолжить путь до следующего маяка, отмеченного на карте. Но доплывете ли? Любому маяк дает направление движения — без принуждения к самому движению. Выбор

Есть механизм, который может заменить идеологию, — механизм «маяков сознания». Ценности, идеалы можно не только внушать — к ним можно направлять.

остаётся за вами. Но вам всегда нужен маяк: отстроенный, функционирующий, с персоналом — обладающий реальной пользой.

Нашему сознанию также нужны «маяки», сформулированные в виде простых и естественных положений.

«Маяк» — это механизм направления сознания, «оболочка» идеала, ценности, цели, которая их усиливает, поддерживает и передает. Это вектор, влияющий на жизнь человека, формирующий установки на реагирование в определенной жизненной ситуации, дающий живой пример. Как источник света помещается внутрь маяка, так и идеал помещается внутрь «маяка сознания». В отличие от ценностно-смысловой сферы, внутриличностной по своей природе, «маяк» имеет внешнее основание — опору в виде институтов, людей, организаций и т. д.

Ведущая идеология стремится к унификации, созданию доминирующего центра, «маяков» же намного больше, и они указывают разные направления развития. «Маяк» не навязывает, а предлагает, доказывая эффективность своим существованием. Это ключевое утверждение, которое определяет иной способ работы с массовым сознанием. Ему не нужно внушать правильность выбранного пути с помощью идеологии. Правильность нужно доказать осуществлением реальных дел и действий, конкретной выгодой и соответствием потребностям. Любая информационная завеса вокруг события в историческом контексте кратковременна.

«Маяки» должны быть по природе положительными, хотя могут являться и антисоциальными, — все зависит от центрального идеала. Когда свет социально положительного «маяка» тускнеет, рядом всегда возникает другой, заменяющий его, нередко отрицательный по своей сущности. Чаще всего «маяки» не нужно искусственно придумывать — их нужно только увидеть и поддержать. Они присутствуют в обществе, организациях в более или менее открытом виде, направляя их жиз-

недеятельность. Базовые принципы построения, распознавания, поддержания «маяка» очень важны. Если не соблюдать их, то «маяк» перестанет действовать. Соблюдение этих базовых принципов и есть сущность «маяка, которая не позволяет форме разрушать содержание, нарушать силу идеала.

Основа «маяка». Это базовое понятие, сущность. Главный ее признак — подлинность. Зарождая «маяк», мы должны четко осознавать, какую идею хотим туда заложить: семейные или общечеловеческие ценности, успешность, карьерное развитие или что-то иное. Утвердившись в своих представлениях, необходимо называть вещи своими именами и вести себя согласно декларируемым целям, не создавая двусмысленности, без недоговоренности или откровенного лицемерия. Несоответствие того, что говорится, реальности, — один из основных источников подпитки дезинтегрирующих тенденций как в обществе, организации, так и в личности человека. Лицемерие со временем превратит действенный «маяк» в идеологическую конструкцию с попытками «доминирования любой ценой». Если в основе «маяков сознания» лежат лицемерие, двусмысленность, то они будут малоэффективны и привлекут другие «маяки», явные или скрытые. А поддержание «маяка» будет требовать все больше инструментов подавления, что переродит его свободную суть.

Единение — второе, социальное условие. «Маяки» не должны разъединять людей. В основе социальной природы человека лежит потребность к объединению. Объединяться мы готовы по различным признакам, на разных основаниях. «Маяк» должен предоставлять такое основание.

Насущность. «Маяк» должен быть «ко времени». В нем должна присутствовать внутренняя необходимость, и он должен нести в себе выгоду, давать что-то нужное.

«Маяк» — это механизм направления сознания, «оболочка» идеала, ценности, цели, которая их усиливает, поддерживает и передает.

Интуитивность. «Маяки» должны быть интуитивно важными и понятными для большинства или определенной группы людей.

Реальный пример действием. «Маяк» должен не только постулироваться, но и поддерживаться реальными действиями. Вспомним кончину Сократа, Махатму Ганди, Мартина Лютера Кинга или деяния религиозных деятелей. Идея, подтвержденная жизнью и своим примером, являет огромную силу и способна направлять людей.

Всеохватность, или комплексность. «Маяк» должен проявлять себя во всех сферах человеческой деятельности, поскольку является самым эффективным средством направления сознания. Так как

По мере информатизации массового сознания придется отказаться от главенствующей идеологии как системы передачи ценностей.

большинство идеалов универсально, реализовывать их нужно во многих областях, давая им жизненное наполнение.

Наличие реальных институтов и деятельности. «Маяк» должен иметь физическое основание — общественные институты, организации, людей. Это необходимое условие поддержания его жизнен-

ности и повышения эффективности действия. Частными принципами построения или усиления «маяка» являются:

✓ *принцип асфальтирования тропинок.* Следует поддерживать уже существующее, а не создавать новое искусственно. При чем существующее необходимо поддерживать в разных направлениях деятельности, рождая симбиоз;

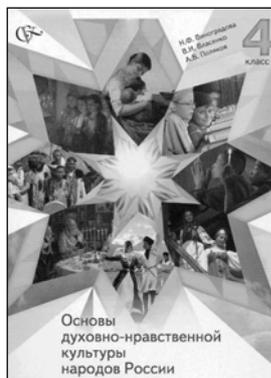
✓ *поддержка энтузиастов.* Большие дела творятся незначительным числом людей, но их отличает вера в свои действия и ведущую идею. Они будут проводниками «маяка», будут находиться в центре событий и притягивать к себе людей. Кроме того, они сами могут стать «маяком» — примером действия.

В конце концов, по мере информатизации массового сознания придется отказаться от главенствующей идеологии как системы передачи ценностей в целях предотвращения фрустрации и падения ответственности этого механизма. Предпочтение должно быть отдано созданию относительно стабильной многовекторной оперативной среды, в которой будут функционировать направляющие механизмы — «маяки сознания». Однако это очень непростая задача.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ивашевский, С. Л.* Идеалы и правовые нормы образовательной культуры России: история и теория развития : дис. ... докт. филос. наук / С. Л. Ивашевский. — Н. Новгород, 2008.
2. *Илакавичус, М. Р.* Духовно-нравственное развитие и воспитание старшекласников в школе при осмыслении идеалов культуры : дис. ... канд. пед. наук / М. Р. Илакавичус. — СПб., 2011.
3. *Ольшанский, Д. В.* Психология масс / Д. В. Ольшанский. — СПб. : Питер, 2002.
4. *Основы общей и прикладной акмеологии* / под ред. А. А. Деркача. — М. : РАГС, 1995.
5. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. — М. : Издательство политической литературы, 1981.

**В 2011 году библиотека Нижегородского института развития образования
пополнилась новыми изданиями:**



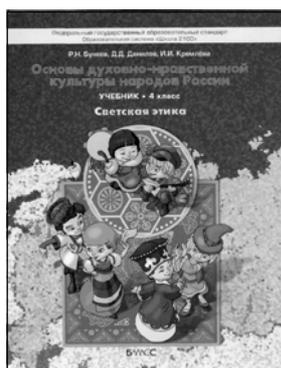
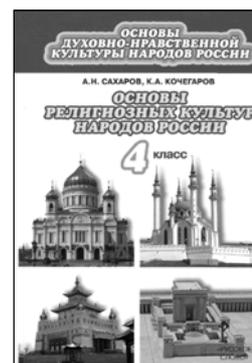
Виноградова Н. Ф. Основы духовно-нравственной культуры народов России: Учебник для учащихся 4-х классов общеобразовательных учреждений / Н. Ф. Виноградова, В. И. Власенко, А. В. Поляков. М.: Вентана-Граф, 2011. 160 с. (Начальная школа XXI века).

Материал учебника дает возможность расширять и систематизировать знания четвероклассников об особенностях культуры народов России, понять нравственные ценности, которые приобрели характер общечеловеческих. Младшие школьники познакомятся с традиционными религиями, которые исповедуют народы России, осознают вклад каждой религии в становление и развитие культуры нашей страны и всего мира. Курс воспитывает добрые чувства, толерантность и интерес к культуре разных народов.

Учебник включен в Федеральный перечень. Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования 2009 года.

Сахаров А. Н. Основы духовно-нравственной культуры народов России: основы религиозных культур народов России: Учебник для 4-х классов общеобразовательных учреждений / А. Н. Сахаров, К. А. Кочегаров. М.: ТИД «Русское слово — РС», 2011. 128 с.

Издание входит в новую систему учебников для четырехлетней начальной школы «Начальная инновационная школа». Оно дает учащимся самые общие представления о возникновении и развитии религий России, их нравственном идеале, обычаях, обрядах. В книге раскрывается общность всех религий, сущность представлений о добре и зле, показывается особая роль христианства (православия) в истории России.



Бунеев Р. Н. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Светская этика: Учебник для 4-го класса / Р. Н. Бунеев, Д. Д. Данилов, И. И. Кремлева. М.: Баллас, 2011. 80 с. (Образовательная система «Школа 2100»).

Учебник предназначен для учащихся 4-го класса общеобразовательной четырехлетней начальной школы. Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, является началом курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России» для 4—5-х классов (модуль «Светская этика») и частью комплекта учебников развивающей образовательной системы «Школа 2100».



Духовно-нравственное воспитание в аспекте модернизации образования



ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Э. ЖУКОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник Института качества
высшего образования НИТУ «МИСиС»
mashazhukovskaya@yandex.ru

В статье показана преемственность воспитательных целей, сформулированных в образовательных стандартах начального общего образования 1998, 2004, 2009 годов, с акцентом на развитие личности обучающегося, его нравственное воспитание, принятие им национальных ценностей.

The article touches upon a problem of continuity of the upbringing purposes, formulated in the educational standards of primary education of 1998, 2004, 2009 years. The author underscores the problem of development of schoolchild's personality, his or her moral upbringing, national values.

Ключевые слова: *воспитательные цели, стандарты начального общего образования, преемственность воспитательных целей, развитие личности обучающегося*

Key words: *upbringing purposes, standards of primary education, continuity of the upbringing purposes, development of schoolchild's personality*

Как известно, преемственность определяется как один из основополагающих принципов организации образовательных систем, относящийся к цели, содержанию и др. Безусловно, эта преемственность не может не отражаться в нормативных документах. Проведенный анализ свидетельствует о том, что на

протяжении последних десятилетий цели российского образования центрировались вокруг задачи развития человека, его нравственно-духовной сферы, его гражданственности. Рассмотрение общеобразовательных и воспитательных целей, сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального об-

щего образования, ставит вопрос о том, какие инновации были внесены в этот стандарт, а какие позиции оставались неизменными в течение всего времени, когда в Российской Федерации велась работа над образовательными стандартами. Для решения этого вопроса следует сопоставить цели образования (обучения и воспитания), являющиеся ориентирами в ФГОС и более ранних вариантах стандартов (1998 и 2004 годов), с учетом того, что разработка нормативных документов осуществлялась разными авторскими коллективами, которые по-разному расставляли акценты.

Ниже будет показано, как в трех стандартах (1998, 2004, 2009 годов) для начальной школы выявляется основное направление определения образовательных и воспитательных целей в плане фиксации общей культуры, личностных качеств, ценностно-смыслового отношения и акцентируемых в последнее время разнообразных компетенций. Как известно, работа над стандартами под научным руководством академика РАО В. С. Леднева, начавшаяся еще в 1992 году, нашла выражение в варианте стандартов, опубликованном как «Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования». Требования к начальному общему образованию были сформулированы следующим образом: «Начальная школа закладывает основы функциональной грамотности учащихся, вооружает их основными умениями и навыками общения и учебного труда, приобщает к началам отечественной и мировой культуры, создавая тем самым базу для последующего освоения образовательных программ основной школы. Содержание начального образования ориентировано на первоначальное формирование основных сторон личности:

- ✓ познавательной культуры,
- ✓ коммуникативной культуры,
- ✓ нравственной культуры,

- ✓ эстетической культуры,
- ✓ трудовой культуры,
- ✓ физической культуры» [2].

Обращает на себя внимание, что при дифференциации различных «видов», «сторон» культуры акцент в данном документе был сделан на общекультурном развитии ребенка, что, к сожалению, значительно утрачивается в последующих стандартах.

Следующим шагом стандартизации школьного образования явилась разработка федерального компонента Государственного стандарта общего образова-

ния, утвержденного приказом Министерства образования и науки России. Руководителями авторского коллектива были академики РАО Э. Д. Днепров и В. Д. Шадриков. Важно отметить, что, не утрачивая целевой установки на развитие общей культуры школьника, в стандарте 1998 года авторский коллектив соотносит воспитательные цели с развитием личности, ее творческого начала, ее эмоционально-ценностного отношения к миру. Данный документ в разделе «Общие положения» в качестве общеобразовательных и воспитательных целей начальной школы провозглашал:

- ✓ развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться;
- ✓ воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающему миру;
- ✓ освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разных видов деятельности;
- ✓ охрану и укрепление физического и психического здоровья детей;
- ✓ сохранение и поддержку индивидуальности ребенка [1].

Важно отметить, что, не утрачивая целевой установки на развитие общей культуры школьника, в стандарте 1998 года авторский коллектив соотносит воспитательные цели с развитием личности, ее творческого начала, ее эмоционально-ценностного отношения к миру.

Формулируя общеобразовательную цель развития общих учебных умений, навыков и способов деятельности, авторы федерального компонента Государственного стандарта начального общего образования 2004 года ставят собственно воспитательные цели, предусматривая при этом сформированность умений:

✓ «решения творческих задач на уровне комбинаций, импровизаций; самостоятельного составления плана действий (замысла)»;

✓ «построения монологического высказывания (по предложенной теме, по заданному вопросу), участия в диалоге»;

✓ «передачи, поиска, преобразования, хранения информации, использования компьютера»;

✓ «самостоятельного установления последовательности действий для решения учебной задачи»;

✓ «определения способов контроля и оценки деятельности, причин возникающих трудностей, путей их устранения, предвидения трудностей, нахождения ошибок в работе и их исправления»;

✓ «учебного сотрудничества: умения договариваться, распределять работу, оценивать свой вклад в общий результат деятельности» [1, с. 18—19].

Преемственность федерального компонента с предыдущим вариантом стандарта 1998 года существенна. Она выражается в том, что

стандарт ориентирован на развитие личности школьника; формирование у него желания и умения учиться — познавательной культуры; воспитание нравственных и этических чувств — нравственной культуры; формирование интереса к коммуникативной деятельности — коммуникативной культуры; формирование эмоционально-ценностного отношения к искусст-

ву — эстетической культуры; воспитание трудолюбия, уважительного отношения к результатам труда людей — трудовой культуры; охрану и укрепление физического и психического здоровья детей — физической культуры. Вместе с тем федеральный компонент Государственного образовательного стандарта 2004 года вносит такие важные положения, как воспитание эмоционально-ценностного, позитивного отношения к себе и окружающему миру; освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разных видов деятельности; воспитание чувства любви к Родине.

Переходя к анализу ФГОС начального общего образования, отметим, что в качестве первой цели здесь названа именно воспитательная — «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся на ступени начального общего образования» — и особо фиксируется значимость воспитания гражданина России: «становления гражданской идентичности» школьников «как основы развития гражданского общества» [3]. Существенно, что ФГОС продолжает линию воспитания нравственных установок обучающихся, формирования эстетических потребностей, мотивации к творческому труду; формирования основ умения учиться. ФГОС преемствует федеральному компоненту Государственного образовательного стандарта 2004 года в плане необходимости становления основ мировоззрения обучающихся, освоения ими опыта деятельности по получению нового знания, системы знаний, охраны духовного здоровья ребенка, сохранения и поддержки его индивидуальности. В разделе ФГОС «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования» приведены личностные, метапредметные и предметные результаты обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования (что соотносимо с предложенными А. В. Хуторским предметными, над-

Федеральный компонент Государственного образовательного стандарта 2004 года вносит такие важные положения, как воспитание эмоционально-ценностного, позитивного отношения к себе и окружающему миру; освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разных видов деятельности; воспитание чувства любви к Родине.

предметными и метапредметными компетенциями).

Проведенное сопоставление показывает, что, формулируя в качестве основной цели начального общего образования развитие личности обучающегося, все рассмотренные стандарты акцентируют внимание на нравственном воспитании обучающихся, принятии ими моральных норм, установок, национальных ценностей; формировании эстетических ценностей и чувств; укреплении физического здоровья обучающихся; формировании основ умения учиться. В федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта 2004 года и ФГОС существенное место занимают такие цели, как становление основ мировоззрения обучающегося; освоение школьниками в ходе изуче-

ния учебного предмета опыта специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также формирование системы основополагающих элементов научного знания; использование коммуникационных технологий; укрепление духовного здоровья обучающихся.

Результаты соотнесения общеобразовательных и воспитательных целей, зафиксированных в издании «Учебные стандарты школ России...» (1998 год), федеральном компоненте Государственного стандарта общего образования (начальное общее образование) (2004 год), Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (2009 год), представлены в таблице.

Результаты соотнесения общеобразовательных и воспитательных целей в образовательных стандартах начального общего образования

«Учебные стандарты школ России» (1998 год)	Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования (начальное общее образование) (2004 год)	ФГОС начального общего образования второго поколения (2009 год) (раздел «Требования к результатам освоения основной образовательной программы»)
Первоначальное формирование основных сторон личности	Развитие личности школьника	Развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира
Формирование коммуникативной культуры	Формирование интереса к коммуникативной деятельности	Активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач (относится к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы)
Формирование нравственной культуры	Воспитание нравственных чувств	Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей
Формирование эстетической культуры	Воспитание эстетических чувств	Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств (относится к личностным результатам освоения основной образовательной программы)
Формирование трудовой культуры	Воспитание уважительного отношения к результатам труда людей	Наличие мотивации к творческому труду, работе на результат
Формирование физической культуры	Охрана и укрепление физического здоровья детей	Укрепление физического здоровья обучающихся

Духовно-нравственное воспитание в аспекте модернизации образования _____

Окончание табл.

Формирование познавательной культуры*	Развитие творческих способностей школьника, интереса к учению, формирование желания и умения учиться	Формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности — умения принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе
	Воспитание эмоционально-ценностного, позитивного отношения к себе и окружающему миру	Становление основ мировоззрения обучающихся
	Освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности	Предметные результаты освоения основной образовательной программы включают в себя освоенный школьниками в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира
	Охрана и укрепление психического здоровья детей	Укрепление духовного здоровья обучающихся
	Сохранение и поддержка индивидуальности ребенка	Обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, — одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья
	Воспитание чувства любви к Родине	Становление основ гражданской идентичности
	Овладение первоначальными умениями передачи, поиска, преобразования, хранения информации, использования компьютера	Использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации

На протяжении почти двух десятилетий работы над Государственными стандартами начального образования в России авторы (при некотором изменении акцентов) в качестве общеобразовательных и воспитательных целей начального общего образования называют развитие раз-

личных сторон, аспектов личности обучающегося, а именно: нравственное воспитание, формирование умений использовать коммуникационные и информационные технологии, укрепление физического и духовного здоровья ребенка, воспитание патриотизма и гражданской идентичности, воспитание уважительного отношения и мотивации к труду, формирование эстетических потребностей, формирование основ умения учиться и др. Согласно стандартам, это должно обеспечивать успешную социализацию школьников.

Вместе с тем в ФГОС (раздел «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального

* Далее сопоставление будет осуществляться на материале федерального компонента Государственного стандарта общего образования (начального общего образования) 2004 года и ФГОС начального общего образования второго поколения 2009 года, поскольку в «Учебных стандартах школ России» 1998 года соответствующие позиции не детализированы, являясь частью приведенных выше позиций.

общего образования») усилены такие важнейшие позиции, как становление основ гражданской идентичности; умение взаимодействовать с педагогом и сверстника-

ми в учебном процессе; использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сборник нормативных документов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования. — М. : Дрофа, 2004.

2. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. — М. : ТЦ «Сфера» ; Прометей, 1998. — Кн. 1 : Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/7195/373.pdf>.

**В 2011 году библиотека Нижегородского института развития образования
пополнилась новыми изданиями:**

***Никандров Н. Д.* Материалы цикла Всероссийских телемостов по вопросам Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. 56 с.**

Новая серия брошюр «Российская академия образования: интерактивный диалог», подготовленных по материалам цикла Всероссийских телемостов, проведенных сотрудниками Российской академии образования при поддержке интернет-портала «Ак@демические курсы» (<http://acourses.ru/fgos>).

В рамках телемостов проводилось обсуждение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и примерных программ по предметам основного общего образования. Материал телемостов представлен в четырех выпусках, в которых опубликованы выступления ученых РАО по вопросам ФГОС, ведущих ученых Института содержания и методов обучения РАО по примерным программам, а также ответы на вопросы участников телемостов по предметам гуманитарного и естественнонаучного циклов.

Материалы цикла Всероссийских телемостов по вопросам Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения / Сост.: П. Ю. Дик, Д. Т. Рудакова. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. 50 с.

В брошюру включено Информационное письмо Президиума РАО для регионов, выступление Н. В. Виноградовой, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора, зав. отделом начального образования ИСМО РАО «Проблемы внедрения новых образовательных стандартов для начальной школы», а также Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в приложении.

Материалы цикла Всероссийских телемостов по вопросам Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. 84 с.

Издание знакомит с выступлениями ведущих специалистов по методике обучения русскому языку (О. М. Александрова, С. И. Львова), иностранным языкам (М. З. Биболетова, И. Л. Бим), обществознанию (Л. Н. Боголюбов), истории (Л. Н. Алексашкина) на основе новых Государственных образовательных стандартов второго поколения, рассказавших о новых подходах к оценке учебных достижений школьников и ответивших на вопросы учителей — участников телемостов.



Воспитание в поликультурной среде. Духовность и менталитет



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Н. Ю. СИНЯГИНА,
д. психол. н., профессор, директор Центра исследований проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомании и социально-педагогической поддержки детей и молодежи
nsinyagina@yandex.ru

В статье рассматриваются педагогические риски, их типология; анализируются риски формирования конструктивного межнационального общения в подростковой среде.

The problems of pedagogical risks, their typology are regarded in the article. The author gives their characteristics, analyses the risks of forming the constructive international communication in teenage environment.

Ключевые слова: *межнациональное общение, риски, педагогические риски*

Key words: *international communication, risks, pedagogical risks*

В сегодняшней, постсоветской России, как и во всем мире, остро стоят проблемы негативных проявлений межнационального общения в подростковой среде, национальной обособленности, сепаратизма.

Подобно другим социально-психологическим явлениям, негативные проявления межнационального общения коренятся как в общественном, так и в индивидуальном сознании. Люди часто склонны воспринимать и оценивать жизненные ситуации сквозь призму традиций и ценностей соб-

ственной группы, выступающей в качестве эталона, или оптимума: «мы» (свои) лучше, чем «они» (чужие).

По данным наших исследований*, сре-

* Здесь и далее приводятся результаты мониторинга, проведенного в рамках проекта «Разработка модели формирования толерантного сознания в детской и молодежной среде с учетом их этнического состава и региональных особенностей» (регистрационный номер 0120.0808024), под руководством Н. Ю. Синягиной (2008 год) в Москве, Ставрополе, Смоленске, Туле, Твери, Махачкале, Ульяновске. В мониторинге приняло участие более 2000 человек.

ди русских этнически толерантные составляют только четверть, и это лишь немного больше, чем удельный вес этнически интолерантных, составляющий одну пятую. Гетеростереотипы и русских подростков, и подростков других обследованных национальностей в отношении ряда этносов (живущих как в России, так и за ее пределами) наделены преимущественно негативными чертами.

В последние годы значительные слои учащихся характеризуются приверженностью к крайним взглядам и мерам: политическим, религиозным, экономическим, социальным. Это явление называется экстремизмом, проявляющимся также в нетерпимости по отношению к людям другой национальности, в чувстве негативизма, агрессии к представителям других этносов: более 58 % учащихся отрицательно относятся к людям иной национальности. Несмотря на существование ряда федеральных законов, законодательных актов, проведение профилактических мероприятий, проблема экстремизма и ксенофобии в российском обществе достаточно остра и актуальна, поскольку ведет к значимым экономическим, политическим и социальным последствиям, проявляется в существовании терроризма, распространении случаев социальной, расовой, национальной или религиозной розни, в нарушении прав и интересов человека в зависимости от его социальной, расовой, национальной, религиозной принадлежности, в демонстрации националистических взглядов и распространенности националистических движений. Нетерпимость к кому-либо или чему-либо чужому, незнакомому, непривычному (ксенофобия), восприятие чужого как непонятого, непостижимого, а потому опасного и враждебного, воздвигнутое в ранг мировоззрения, выступает причиной вражды по принципу национального, религиозного или социального деления.

В связи с этим особое значение приобретает поликультурное воспитание*, основными целями которого выступают фор-

мирование уважения и сохранение культурного многообразия; поддержка равных прав на образование и воспитание; формирование и развитие в духе общенациональных, политических, экономических, духовных ценностей на основе приобщения к ценностям общечеловеческой, национальной и индивидуальной культур.

Обязательным условием реализации идей поликультурного воспитания является наличие внутренне мотивированных и профессионально компетентных специали-

стов для проведения подобной работы с подрастающим поколением. Однако следует отметить, что в настоящее время значительному числу педагогов и специалистов, работающих с молодыми людьми, присущ высокий уровень ксенофобии (до 54,3 %) и негативизма (до 65 %) по отношению к ряду национальностей. Это актуализирует проблему выявления и минимизации педагогических рисков.

Рассмотрим данный феномен подробнее.

К педагогическим рискам относятся все непредвиденные реакции и проявления, ведущие к нарушению логики задуманного процесса воспитания и предполагающие организационные, методические, кадровые и личностные потери, возможность неблагоприятного исхода, некую опасность для позитивного окончания реализуемого процесса поликультурного воспитания.

Педагогический риск представляет собой специфическую форму профессиональной деятельности и отношения педагога к

Обязательным условием реализации идей поликультурного воспитания является наличие внутренне мотивированных и профессионально компетентных специалистов для проведения подобной работы с подрастающим поколением.

* Программа разработана Н. Ю. Синягиной в рамках проекта «Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности обучающихся общеобразовательной школы», реализованного в 2009 году на базе Северо-Осетинского государственного педагогического института Министерства образования и науки Республики Северная Осетия — Алания. Подробнее см. на сайте cipv.ru.

действительности. Сущностные характеристики педагогического риска связаны с наличием в нем нескольких составляющих, абсолютные величины которых в отдельности не имеют ни смысла, ни значения.

Первая составляющая педагогического риска определяет меру ответственности учителя в осуществлении собственного педагогического замысла по отношению к конкретному учащемуся или группе в целом. Вторая характеризует педагогический риск как деятельность учителя по преодолению неопределенности в ситуации принятия педагогического решения. Третья связана с регулированием взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Четвертая отражает их согласованность.

Наиболее конструктивна, на наш взгляд, следующая типология рискованных ситуаций:

✓ допустимый риск, стимулируемый извне и формирующий норму риска как элемент социализации;

✓ субъективный риск, обусловленный склонностью конкретной личности к риску и выступающий мотивом, наличие и реализация которого является фактором субъективного благополучия и оказывается элементом ценностно-смысловой системы;

✓ критический риск, перегружающий адаптационные, психологические и физиологические возможности человека и требующий от него определенных нестандартных решений, самостоятельного переопределения ситуации,

построения собственного алгоритма выхода из нее и принятия ответственности на себя;

✓ катастрофический риск, связанный с вынужденным пребыванием в экстремальной, чрезвычайной ситуации, детерминирующий психический и травматический стрессы.

Вышеназванная типология рискованных

ситуаций позволяет выделить фундаментальные и эмпирические риски.

К фундаментальным относятся риски использования псевдонаучных подходов к исследованию конкретной проблемы, недоказанных фактов, а также необоснованного применения известных научных подходов и непродуманности предлагаемых стратегических технологий.

К эмпирическим относятся риски, связанные с реализацией идей, положений и стратегии деятельности, заложенных в фундаментальной части.

Проработанность проблемы, построение стратегии реализации идей, обоснованность использования принципов и подходов позволят избежать фундаментальных рисков.

Сфера профессионального педагогического труда предусматривает множество противоречий между следующими факторами:

✓ динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению;

✓ динамикой образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию;

✓ личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения;

✓ растущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее переработки, хранения и передачи;

✓ потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителя и т. д.

При этом педагог также подвергается педагогическим рискам — личностному, физическому и технологическому. Компонентами личностного риска педагога являются: уровень осознания необходимости проведения работы и участия в новой образовательной программе, мотивация, решительность, педагогический стиль, стиль поведения в конфликтной ситуации, отношения с администрацией и коллегами (с точки зрения обмена информацией и интеграции усилий всех специалистов), по-

Проработанность проблемы, построение стратегии реализации идей, обоснованность использования принципов и подходов позволят избежать фундаментальных рисков.

рядочность и честность, стремление к профессионально-личностному развитию и аналогичные другие.

К компонентам физического риска педагога в рамках предлагаемой логики относятся: самочувствие педагога, наличие хронических заболеваний, индивидуальные психофизиологические особенности. Технологический риск педагога характеризуется обоснованностью выбора той или иной техники, адекватной возрастным, региональным и этническим особенностям аудитории. Технологический риск зависит от интеллектуально-методической активности педагога, атмосферы и традиций конкретной педагогической системы школы.

К рискам со стороны воспитанников или обучающихся можно отнести: личностные риски (нарушение процессов общения, конфликтность, тревожность, застенчивость, агрессивность, девиантные тенденции в поведении) и физические риски (наличие хронических заболеваний, депрессивные состояния, вызванные длительными школьными стрессами).

Часто при создании и внедрении тех или иных педагогических моделей просчитываются только позитивные результаты, которые будут получены по окончании работы. Все диагностические процедуры, предназначенные для оценки эффективности программы, нацелены на определение динамики ее показателей. Иными словами, авторы моделей, как правило, описывают, что и как надо сделать, как оценить полученные результаты и выявить их динамику, без учета рисков, способных привести к нежелательным последствиям развития личности.

В действительности учет педагогических рисков в воспитательной деятельности еще не является для педагога обязательной процедурой. Как показало наше исследование, более 75 % педагогов не задумываются о педагогических рисках, планируя свою деятельность, 54 % затруднились дать характеристику педагогическим рискам [12].

Технология диагностики педагогических рисков поликультурной образовательной модели предполагает оценку:

✓ кадровых рисков, связанных с готовностью педагогов и руководителей образовательных учреждений к реализации поликультурной образовательной модели, уровнем их компетентности и профессионализма, особенностями мотивационно-ценностной сферы; способных оказать влияние на реализацию модели;

✓ содержательно-методических рисков, связанных с методическим и информационным обеспечением реализации поликультурной образовательной модели, степенью ее методической проработанности; готовностью родителей и учеников к участию в программе;

✓ организационно-финансовых и технологических рисков, связанных со степенью готовности образовательных учреждений к реализации поликультурной образовательной модели на этапах организации, планирования и координации работ; финансированием реализации поликультурной образовательной модели.

В соответствии с этим представляется целесообразным следующее.

✓ Изучение личности педагога, реализующего поликультурную образовательную модель, с позиций:

— анализа его готовности к выполнению работы по реализации поликультурной образовательной модели;

— определения уровня осознания педагогом необходимости участия в реализации поликультурной образовательной модели;

— выявления степени готовности этого педагога к риску.

Для получения более полной картины при изучении компонентов риска со стороны педагога необходимы дополнительные исследования профессионализма педагога, его личностно-профессионального

Авторы моделей, как правило, описывают, что и как надо сделать, как оценить полученные результаты и выявить их динамику, без учета рисков, способных привести к нежелательным последствиям развития личности.

развития* и т. д., результаты которого следует соотнести с результатами его медицинского обследования при учете мнений других педагогов о его компетентности в данном процессе.

✓ Комплексное изучение педагогических рисков поликультурной образовательной модели в ответ на педагогическое воздействие, а также готовности к ее реализации на уровне конкретного образовательного учреждения, предполагающее:

— анализ организационно-методических условий педагогического процесса реализации поликультурной образовательной модели;

— изучение всех компонентов рисков со стороны участников учебно-воспитательного процесса;

— обобщение мнений педагогов, родителей, обучающихся;

— описание условий и трудностей реализации поликультурной образовательной модели.

✓ Оценка мнений родителей о проблемах поликультурного воспитания и установок на их разрешение, изучение готовности детей к участию

в этой работе, исследование их установок, ценностных ориентаций.

Говоря об актуальности диагностики педагогических рисков при реализации любых педагогических моделей, необходимо развести понятия «риск» и «неопределенность».

Использование тех или иных научных подходов применительно к конкретной деятельности должно быть основано на понимании прогнозируемого результата, факторов, влияющих на него, а также условий, способствующих или ме-

шающих получению ожидаемого эффекта. С точки зрения этики, в сферах деятельности, связанной с изучением социума, социальных явлений и процессов, допустим только оправданный просчитываемый риск, не являющийся неопределенностью. Отличие неопределенности от риска мы видим в профанации в какой-либо деятельности, непроработанности проблемы и отсутствии стратегии ее решения.

Проведенные нами пилотные исследования показали, что диагностирование педагогических рисков в процессе реализации поликультурной образовательной модели может выявить:

✓ недостаточное ресурсное обеспечение мероприятий поликультурной образовательной модели;

✓ недостатки в работе исполнителей при реализации мероприятий поликультурной образовательной модели;

✓ недостатки во взаимодействии исполнителей с государственным заказчиком;

✓ недостатки во взаимодействии исполнителей и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

Кроме того, недостаточный мониторинг хода реализации поликультурной образовательной модели может повлиять на объективность принятия решений при осуществлении мероприятий, что, в свою очередь, приведет к отсутствию их привязки к реальной ситуации, сложившейся в этнокультурной сфере.

В качестве примера приведем результаты анкетирования педагогов и родителей по возможным рискам реализации поликультурной образовательной модели поликультурного воспитания, апробированной в одной из московских школ. Как показал опрос, необходимость реализации поликультурного образования одобрили 57,4 % педагогов, 62,2 % родителей, практически 75 % учащихся. К трудностям внедрения поликультурной образовательной модели в образовательный процесс отнесены: загруженность учебно-воспитательного процесса (отметили 32 %

Недостаточный мониторинг хода реализации поликультурной образовательной модели может повлиять на объективность принятия решений при осуществлении мероприятий, что, в свою очередь, приведет к отсутствию их привязки к реальной ситуации, сложившейся в этнокультурной сфере.

* Методики для дополнительного исследования можно взять из сборников психологических тестов, например: *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

педагогов, 43 % родителей и 17 % учащихся*), отсутствие компетентных специалистов (отметил 21 % педагогов), отсутствие необходимых содержательных материалов (отметили 23 % педагогов). Кроме того, значительное число опрошенных (21 % педагогов, 29 % родителей и 12 % учащихся) отметило, что поликультурное образование неактуально. В результате исследования были выявлены школьники (около 64 % третьеклассников и 17 % старшеклассников), имеющие средний уровень этнической идентичности, не выделяющие значимости национальных связей перед всеми остальными, считающие национальность второстепенной характеристикой человека, не владеющие знаниями родного языка, обычаев, культуры своего народа, нейтрально настроенные на межэтнические контакты.

Зафиксирована также группа школьников с показателями межэтнической толерантности ниже 21,7 %. Ученики данной группы имеют низкие показатели сформированности этнической идентификации, не владеют родным языком, сведениями по истории своего народа, знаниями об обычаях и в то же время высказывают убеждение о национальной исключительности своего народа перед другими, демонстрируют негативные гетеростереотипы, не удовлетворены статусом своей этнической группы. Образ желательной социальной дистанции указывается ими как далекий, отсутствует тенденция к межэтниче-

скому сотрудничеству с представителями других этнических групп. Эта группа школьников нуждается в психологическом консультировании и групповой психокоррекционной работе.

Своевременная диагностика педагогических рисков позволяет минимизировать их влияние на реализацию поликультурной образовательной модели.

Способами минимизации педагогических рисков могут быть:

- ✓ компенсация рисков с помощью прогнозирования влияния внешней среды, мониторинга социально-экономических возможностей и правовой обеспеченности, создания системы резервов педагогической деятельности;

- ✓ распределение рисков посредством разделения ответственности между участниками воспитательного процесса, распределения степени воздействия на развивающуюся личность во времени и пространстве;

- ✓ уход от рисков за счет отказа от ненадежных педагогических технологий и некомпетентных педагогов, избегания рискованных средств.

Таким образом, потребность совершенствования межнационального общения в подростковой среде, повышая значимость воспитательной деятельности, возводит в ранг важнейших задач учет и минимизацию педагогических рисков этого процесса.

Потребность совершенствования межнационального общения в подростковой среде, повышая значимость воспитательной деятельности, возводит в ранг важнейших задач учет и минимизацию педагогических рисков этого процесса.

* Цифры здесь и далее округлены.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова, И. Г.* Теория педагогического риска : дис. ... докт. пед. наук / И. Г. Абрамова. — СПб., 1996.
2. *Абчук, В. А.* Риски в бизнесе, менеджменте и маркетинге / В. А. Абчук. — СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2006.
3. Выступление Президента Российской Федерации Д. А. Медведева на коллегии МВД, 2009.
4. *Дятлов, Ю. А.* Правореализующий риск : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Ю. А. Дятлов. — Владимир, 2006.
5. *Маненков, С. К.* Человеческий фактор в интеллектуально-инновационных проектах / С. К. Маненков // Труды XLVII конференции МФТИ (секция системной интеграции и менеджмента). — М., 2004.

6. Понятие «риск» и обучение школьников : материалы круглого стола зарубежных специалистов по проблемам обучения предупреждению рисков // Основы безопасности жизнедеятельности. — 2000. — № 1.

7. Сиягина, Н. Ю. Поликультурное образование и его педагогические риски / Н. Ю. Сиягина // Острые проблемы воспитания: поиски решения. — М. : Арманов-центр, 2010.



ВЛИЯНИЕ МИГРАЦИОННОГО ФАКТОРА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В СРЕДЕ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ*

Ю. В. АНДРЕЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент, старший научный сотрудник
научно-исследовательского центра «Регион» УлГУ,
Центра молодежных исследований ГУ — ВШЭ
Санкт-Петербурга
uliandreeva@mail.ru

В статье рассматриваются особенности развития личности ученика в условиях современной школы с учетом его миграционной истории. Делается акцент на социологическом анализе внешних факторов, а также содержательных составляющих адаптации детей мигрантов, противоречиях, которые возникают в процессе школьной адаптации, и возможностях личностного развития детей в школах.

The peculiarities of the development of schoolchild personality in the conditions of the modern school are regarded in the article taking to account his or her migratory history. The sociological analysis of external factors and content elements of migrants' children adaptation, contradictions, that arise in the process of school adaptation, the opportunities of the personal development of children at school are underscored in the article.

Ключевые слова: *дети мигрантов, школьная среда, развитие личности, особенности адаптации, учебная, социокультурная адаптация, школьная культура, миграционная история, программы адаптации*

Key words: *migrants' children, the school environment, personal development, the peculiarities of adaptation, educational / social / cultural adaptation, school culture, migratory history, the programmes of adaptation*

* Материал подготовлен в ходе выполнения НИР по проекту № 7032 «Учебная и социально-психологическая адаптация детей мигрантов в общеобразовательных учебных заведениях РФ» (2009—2011 гг.) научно-исследовательского центра «Регион» УлГУ, а также по проекту «Новые молодежные солидарности» (2010—2011 гг.) Центра молодежных исследований ГУ — ВШЭ в Санкт-Петербурге.

В настоящее время большинство стран мира занято реформированием своих образовательных систем. Данное обстоятельство неслучайно является общемировой тенденцией: ведутся размышления над тем, как помочь образовательной системе оптимально выполнять свою функцию, находить адекватные ответы на запросы подвижных политик, переопределяющихся экономических и социокультурных пространств. Образовательные изменения связаны со многими глобальными и локальными процессами, и миграционные занимают одну из ключевых позиций в списке актуальных для современного образования вопросов. Данный факт, безусловно, не может не отразиться и на школьном обучении. Оно также приобретает сегодня новые облик и значение.

Как отмечают практики, в настоящее время все более заметна тенденция к превращению образования в ненужную обязанность:

«Школа должна соотносить себя с реальной социальной ситуацией. Сегодня мы учим детей, которые могут захотеть образование, а могут захотеть и бумажку об образовании. Причем многие из них еще не решили, что именно им нужно будет по жизни... В этом смысле горящее сердце Данко, оказывается, нужно не всем детям и не всем родителям»*.

Меняются также представления о роли школы в жизни ребенка. Благодаря развитию интернет-технологий, популярности всевозможных медиаресурсов, постоянно

му обновлению, расширению контента онлайн-источников, зачастую именно данные площадки становятся ключевыми источниками информирования, они берут на себя функцию удовлетворения интереса школьника**. Более того, с каждым днем таких возможностей для мгновенного ответа становится все больше, совершенствуются методы и формы распространения информации, которая может быть потенциально востребована. Таким образом, формальный вопрос: «Для чего теперь ребенку ходить в школу?» — всякий раз становится вопросом индивидуального выбора и индивидуального ответа учащегося, а также его родителей.

С другой стороны, научно-практическое понимание роли школы в жизни ребенка остается неизменным: образовательные учреждения продолжают развивать и воспитывать, обучая подрастающее поколение находить свое место в мире, сохраняя чувство культурной принадлежности и самобытности:

«Учительский труд тяжел, потому что нужно не просто зажечь тех, кто к этому готов, но и поддержать тех, кто еще не успел, и направить тех, кто даже не собирался никуда идти».

Иными словами, школы по-прежнему выступают своеобразными резонаторами и, одновременно, основными производителями той самой «питательной» среды для развития личности, а также являются движущей силой этого развития.

Подобные противоречия, с которыми приходится справляться сегодня школе, вкупе с иными социальными процессами, в частности — миграционной нагрузкой,

Образовательные изменения связаны со многими глобальными и локальными процессами, и миграционные занимают одну из ключевых позиций в списке актуальных для современного образования вопросов.

* Здесь и далее цитаты экспертных интервью в рамках проекта № 7032 «Учебная и социально-психологическая адаптация детей мигрантов в общеобразовательных учебных заведениях РФ», 2009—2011 гг. Это исследование проходило в 2009—2010 гг. в трех городах РФ: Краснодаре, Санкт-Петербурге и Ульяновске. В каждом городе проводилось анкетирование школьников 7-х и 10-х классов, а также были взяты экспертные интервью со специалистами сферы образования разных уровней, а также глубинные интервью с семьями, имеющими разные миграционные истории — интервьюировались дети и родители из одной семьи.

** По данным проекта «Новые молодежные солидарности», ЦМИ ГУ — ВШЭ (Санкт-Петербург), более 70 % выбирают онлайн-ресурсы в качестве основного информационного средства; в том числе социальную сеть «В Контакте» для коммуникаций.

которую в целом приходится испытывать сейчас образовательной системе, делает вопрос — *чему и как* теперь учить? — еще более актуальным. И камнем преткновения здесь оказывается проблема адаптации детей мигрантов в школьной среде, а ключевой задачей для общеобразовательных учреждений, обучающихся, в том числе, и детей мигрантов — поиск возможностей для развития личности ребенка с учетом особенностей его адаптации в условиях школьной среды.

Выяснению особенностей адаптационных процессов среди разных групп мигрантов было посвящено исследование НИЦ «Регион» «Учебная и социально-психологическая адаптация детей мигрантов в общеобразовательных учреждениях РФ»*.

В практике школ основным измеряемым показателем адаптации ребенка, его гармоничного вхождения в школьную среду по-прежнему остается, главным образом, его успеваемость. Предполагается, что ребенок должен быть ориентирован, прежде всего, на высокие оценки и со-

блюдение дисциплины, — именно они обеспечат его «адаптационный ресурс». Однако на практике упускается из виду один важный момент — действительно, сложный процесс адаптации напрямую зависит от особенностей учебной мо-

тивации школьников, но высокая учебная мотивация, учебные достижения ребенка на самом деле не помогают ему адаптироваться: «отличник-мигрант» и «местный отличник» — это два разных отличника. Высокие оценки не обеспечивают мигрантам статусных предпочтений, в отличие от местных ребят, не приносят дополнительных бонусов в плане дополнительных со-

циокультурных ресурсов, например, не обеспечивают лидерства в классе. Также дети из семей внешних мигрантов отличаются, к примеру, тем, какое значение они придают своим оценкам. Только треть из них полагает, что репутация в классе зависит от получаемых ими отметок.

Таким образом, кроме успеваемости, на характер адаптационных процессов школьников из числа мигрантов значительное влияние оказывают иные компоненты, а учебные достижения — это далеко не все, что обеспечивает полноту адаптационного процесса.

Помимо прилежания и примерного поведения, не менее важной является межличностная поддержка в классе. Получение межличностной поддержки во многом определяется восприятием ребенка классом и статусом школьника, а статус детей мигрантов зависит от того, к какой категории их отнесут одноклассники. На формирование образа мигранта и характера его восприятия влияет огромное количество внешкольных и внутришкольных дискурсов, практик говорения и отношения к приезжим в отдельно взятом локальном контексте; подчас имеет значение даже городской микрорайон. Наиболее важными оказываются уровень благосостояния и статус родителей: скорее всего, если родители «обеспечены и независимы», то и ребенка причислят к мигрантам, заслуживающим уважения; если же благосостояние ниже среднего — то, напротив, к так называемым беженцам.

Что же касается этнического неприятия, то в действительности случаи столкновения школьников, в том числе детей мигрантов, с открытой национальной враждой внутри своего класса встречаются нечасто. Это означает, что мероприятия предупреждающего характера, которые проводятся в школах, как правило, в форме активных игр или коммуникационных тренингов, рассчитанные только на учащихся одного класса, не являются столь эффективными, необходима организация систематической общешкольной работы.

Кроме успеваемости, на характер адаптационных процессов школьников из числа мигрантов значительное влияние оказывают иные компоненты, а учебные достижения — это далеко не все, что обеспечивает полноту адаптационного процесса.

* Исследование выполнено в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы» Министерства образования и науки РФ (проект № 7029).

Самыми опасными зонами, с точки зрения получения негативного опыта этнической неприязни, для детей мигрантов являются школьная и пришкольная территории. Именно здесь учащиеся могут слушать «мишенью межличностной ксенофобии» — особенно это касается детей мигрантов с Кавказа (13 %), причем вне зависимости от того, откуда и когда они переехали. Все же остальные случаи касаются, главным образом, проявлений так называемой скрытой ксенофобии, но она отнюдь не менее безопасна. Это, пожалуй, самая серьезная проблема, определяющая то, почему дети мигрантов испытывают дефицит межличностной поддержки в среде одноклассников: «Я хотел бы учиться в классе, где большинство людей моей национальности», — указали 36 % детей. Это, однако, не означает, что среди опрошенных значительное количество придерживается ультраправых взглядов — к слову, к группам наци-скинхедов себя отнесли лишь 1,3 % опрошенных школьников в трех городах*. В данном случае скрытая ксенофобия приводит не к открытой конфронтации, а к тому, что дети мигрантов становятся «невидимками» для своих одноклассников, замыкаются в узких кружках общения, существуют словно параллельно жизни в классе, даже несмотря на посещение мероприятий, организуемых для всего класса.

Такое «параллельное» присутствие и включение в школьную среду связано с особенностями социокультурной компетентности детей мигрантов. Все дело в том, что они не включены в местный значимый для школьников и самобытный для каждого региона молодежный культурный контекст: им не хватает компетентного знания и способности ориентироваться в

* Уточнение, что в данном случае речь идет именно о наци-скинхедах, является принципиальным, поскольку сейчас на молодежных культурных сценах присутствуют самые разные субкультурные группы, в том числе есть скинхеды (TRAD, RASH, SHARP), придерживающиеся антифашистских взглядов, и важно их различать.

местной подростковой и молодежной культурной и субкультурной среде. Лидерство местного школьника возможно, потому что у молодых гораздо более, чем школьные знания (особенно это актуально для средней школы), ценится фактор разделяемых интересов и увлечений. Речь идет, во-первых, об умении играть в компьютерные игры, во-вторых, о совпадении музыкальных вкусов, в-третьих, о разделяемых спортивных увлечениях и, наконец, о занятиях танцами. Следовательно, даже несмотря на то, что усилия большинства детей мигрантов сосредоточены на достижении максимально высоких учебных результатов, мотивировать ребенка мигранта высокими баллами (оценками) в учебе недостаточно**. Необходимо создать возможность для появления социокультурного ресурса, способного обеспечить полноту его адаптации.

Недостаточно также и проведения тренингов и занятий, связанных с формированием толерантного отношения и/или коммуникативной компетентности***. Дело в том, что у последней также есть своя специфика, от которой зависит успех адаптации ребенка в целом. Особенности складывающихся коммуникаций школьника определяются его потребностями в «повседневной компетентности»****. От повседневной компетентности учащегося мигранта зависит отношение к нему в школе и клас-

Чем более ребенок разбирается в разделяемых в классе интересах, тем менее заметна его этническая идентификация, и тем меньше одноклассники обращают внимание на его этническую принадлежность.

** Тогда как большинство школьных учебных планов и программ адаптации (в основном языковой) ориентированы исключительно на образовательные достижения (полученный балл есть показатель успеха или неуспеха).

*** Социокультурный фактор все-таки значительно шире: стоит учесть, что основаниями для формирования внутренней культуры выступают, как минимум, три ключевые составляющие: знания + ценности + нормативы.

**** Повседневная компетентность — способность и возможность «быть адекватным» и «включенным» в сообщество «своих».

се. Особенно это касается иноэтничных детей мигрантов: чем более ребенок разбирается в разделяемых в классе интересах, тем менее заметна его этническая идентификация, и тем меньше одноклассники обращают внимание на его этническую принадлежность. Но достаточно часто эта этническая идентификация ничем не подкрепляется: особенностью адаптационных стратегий семей мигрантов и самих детей как раз и является тот факт, что они делают ставку именно на учебные достижения ребенка. В школьных программах это, как правило, не учитывается, либо подход достаточно формален, поскольку результат часто не очевиден.

Итогом этого заблуждения становится то, что даже в ситуациях, не связанных с учебой (в быту, в школе, во дворе, на улице), дети мигрантов могут рассчитывать только на себя, в лучшем случае — на таких же переехавших одноклассников. Сложный, многомерный процесс адаптации замыкается при этом лишь в рамках учебных задач поощрением стремления ребенка к образовательным достижениям. В случае же неуспеха ребенка в учебе, адаптация, как правило, идет по другому сценарию. Поскольку возможность

Большинство приезжих, подыскав школу с комфортной средой, предпочитают оставаться в одних и тех же учебных заведениях; в элитные лицей и гимназии переходят единицы, даже несмотря на материальные возможности родителей.

регуляции за счет школьных нормативных социокультурных компонентов отсутствует, то адаптация может проявляться в различных формах «оппозиционного поведения». Пожалуй, этот социальный феномен можно встретить практически

в любой школе. Так, антишкольная культура характеризуется пренебрежением к авторитету учителя, бравадой плохих оценок, сознательным неподчинением требованиям дисциплины [2].

С точки зрения адаптации детей мигрантов, существенным является то, какой из типов школьной культуры будет для них более привлекательным. Для России эта проблема особенно актуальна в силу

целого ряда институциональных факторов. В частности, общей практикой стало зачислять ребят, не в полной мере владеющих русским языком, в классы коррекции вместе с местными «двоечниками». Результатом этого является низкая образовательная мобильность детей мигрантов. Большинство приезжих, подыскав школу с комфортной средой, предпочитают оставаться в одних и тех же учебных заведениях; в элитные лицей и гимназии переходят единицы, даже несмотря на материальные возможности родителей.

В центре особого внимания школьных психологов должны оказаться дети мигрантов с большим опытом переездов. Специфика адаптации, связанная с мобильностью и миграционным опытом семей и детей мигрантов, также подчеркивает значение ее социокультурной составляющей. Как было отмечено выше, родительские усилия в мигрантских семьях сконцентрированы вокруг того, чтобы подобрать оптимальную школу для своего ребенка. Поэтому у детей мигрантов очень высокий уровень локальной (внутри географии одного города) межшкольной мобильности*. При этом параметр оптимальности достаточно противоречив: меняют школу не только те дети, которые не успевают, но и те, которые достаточно хорошо учатся**. Это в свою очередь приводит к тому, что, меняя школу, семьи мигрантов вынуждены чаще обращаться к услугам репетиторов. Функция последних в этом случае изменяется: она заключается уже не в том, чтобы «дать знания по предмету» или сосредоточиться на изучении ребенком языка, а в том, чтобы компенсировать разницу учебных планов и педаго-

* И очень часто школа оказывается далеко от места проживания семьи.

** Чем выше уровень образования родителей, тем больше вероятность, что ребенок сменит три и более школы. Этот факт также связан с «естественным» восполнением недостающего культурного ресурса — таким образом и родители и дети получают культурный опыт в средах разных школьных культур.

гических подходов, которые приняты для разных учебных заведений. Отсутствие культурной составляющей адаптации и возникающая в связи с этим постоянная смена школ приводят к тому, что адаптация становится циклическим процессом: при переходе в новую школу запускается новый цикл адаптации. Школьник «добирает» отсутствующий культурный опыт ценой получения «в нагрузку» уже пройденные однажды социальные проблемы.

В заключение отметим, что проблема адаптации детей мигрантов не может быть решена в рамках единой общей программы. И сейчас специалистами активно ведется работа по изучению и систематизации мирового опыта решения данной проблемы, предпринимаются попытки разработки отдельных, наиболее актуальных запросу сегодняшнего дня, направлений, апробируются авторские методики. Тем не менее остается важным непрерывный, комплексный анализ ситуации, связанной с адаптацией школьника, для возможности выбора непротиворечивой школьной политики внутри самого образовательного учреждения [1]. Разрабатывая программы психолого-педагогической и социальной адаптации в рамках отдельно взятой шко-

лы, стоит обратить внимание на отдельные группы детей мигрантов (в зависимости от характера миграционной истории их семей, места предыдущего проживания, этнической принадлежности, гражданского статуса и т. д.).

Остроактуальной оказывается необходимость принятия во внимание множества нюансов, касающихся внешних и внутренних факторов, критериев адаптации школьников, в первую очередь связанных с пониманием того, о каких детях стоит говорить как о категории мигрантов. Выбор часто оказывается принципиальным, впоследствии он определяет различия, которые могут оказаться важными в контексте социализации детей в семье, школе, обществе в целом, а также отразиться на их ориентациях и планах на будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптация детей мигрантов в школе : методическое пособие / Е. Л. Омельченко [и др.]. — Ульяновск : Изд-во УлГУ, 2010.

2. *Willis, P. E. Learning to Labour: How working class kids get working class jobs / P. E. Willis.* — Farnborough, England : Saxon House, 1977.



ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Н. А. КОНОВАЛОВА,
аспирант АПКППРО Москвы
masova1@yandex.ru

В статье рассмотрены пути и психологические закономерности оптимизации межнационального взаимодействия в студенческой среде, которые легли в основу авторской программы.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с представителями разных национальностей.

The article regards the ways and psychological regularities of optimization of international interaction in the student environment, which became the foundation of author's programme. The results of investigation can be used by teachers, psychological and the other specialists, working with the representatives of different nationalities.

Ключевые слова: *межнациональное взаимодействие, студенческая среда, психологические закономерности, процесс оптимизации, программа оптимизации*

Key words: *international interaction, student environment, psychological regularities, the process of optimization, the programme of optimization*

Одной из наиболее обсуждаемых проблем сегодняшнего дня является межнациональная нетерпимость молодежи, проявляющаяся как в индивидуальном поведении (следование этническим стереотипам, предрассудкам, избегание межнациональных контактов, конфликтность и дискриминация), так и в коллективных националистических и экстремистских движениях. Так, данные проведенного нами исследования в Тульской области* показали преобладание у студентов отдаляющих чувств — неприязни, злости, зависти; каждый третий из молодых людей однажды принимал участие в конфликтах на национальной почве, в 25 % конфликтных ситуаций причиной стала межэтническая неприязнь.

Более трети опрошенных студентов (35 %) имеют национальные стереотипы и предубеждения, усвоенные от родителей: 25 % из них считают межнациональный брак невозможным, так как это вызовет конфликты в семье. 40 % опрошенных относятся к тем, кто разделяет национальности на «хоро-

шие» (названы французы и итальянцы) и «плохие» (названы таджики, узбеки, украинцы, грузины, азербайджанцы). 56 % студентов считают необходимым ввести ограничения по национальному признаку, среди них 27 % — за ограничения на определенную профессиональную деятельность (политическую, руководящую); 7 % — за ограничения на получение российского гражданства; 6 % испытывают раздражение, что народности, проживающие в России, отмечают свои национальные праздники; 15 % отрицательно относятся к приезду в город на обучение «лиц кавказской национальности».

Между тем в мировом сообществе сложилось понимание того, что мирное существование человечества в будущем зависит от сформированности у молодежи умений конструктивно взаимодействовать на основе взаимовыгодного сотрудничества, партнерства. Такая задача может быть эффективно решена в образовательном процессе, где педагоги целенаправленно содействуют оптимизации межнационального взаимодействия и взаимопонимания в студенческой среде.

Основу прогнозирования и разработки методов, средств и путей оптимизации межнационального взаимодействия в студенческой среде составляет учет психологических закономерностей, от которых в целом зависит успешность процесса.

В мировом сообществе сложилось понимание того, что мирное существование человечества в будущем зависит от сформированности у молодежи умений конструктивно взаимодействовать на основе взаимовыгодного сотрудничества, партнерства.

Более трети опрошенных студентов (35 %) имеют национальные стереотипы и предубеждения, усвоенные от родителей: 25 % из них считают межнациональный брак невозможным, так как это вызовет конфликты в семье. 40 % опрошенных относятся к тем, кто разделяет национальности на «хоро-

* В исследовании приняли участие 250 студентов вузов (Тула, 2009).

Первая закономерность обосновывает зависимость выбора средств, форм и методов деятельности от направленности личности студента, его потребности в общении, установлении позитивных отношений с окружающими. Именно через направленность личности ценностные ориентации находят выражение в активной деятельности, превращая мотивы в убеждения. Определяя пути оптимизации межнационального взаимодействия, необходимо вовлекать студентов во взаимоуважительный диалог, в котором открываются личностные свойства включенных в него субъектов и создаются адекватные представления молодого человека о себе.

Вторая закономерность предписывает зависимость характера складывающихся контактов с представителями других национальностей от готовности студентов к межнациональному общению, от наличия национальных стереотипов, предрассудков и предубеждений. В межнациональных взаимодействиях студент ориентируется на свои этнокультурные знания и представления о традициях, нормах, ценностях и культуре других народов. Наличие национальных предрассудков способствует сохранению социальной дистанции между «своей» и «чужой» национальной группой и приводит к уклонению от межнационального взаимодействия или избеганию его. Поэтому используемые технологии и формы оптимизации межнационального взаимодействия студентов должны корректировать их негативные межнациональные предубеждения и стереотипы.

Третья закономерность определяет, что характер межнационального взаимодействия студентов зависит от уровня национальной идентичности и сформированности стратегии проявления толерантности. Позитивная тождественность с нацией является инструментом социализации, посредством которого приобретаются или усваиваются ценности. Гипертрофированная национальная идентичность студента (этноцентризм), равно как и высокий уровень национальной нетерпимости, предо-

пределяет разрушительный характер взаимодействия с другими национальностями; высокий уровень этнической толерантности способствует эмоциональному принятию этнодругого и осознанию конструктивных возможностей взаимодействия с ним. Конструктивными механизмами, технологиями, методами могут стать творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные, формирующие позитивный субъективный опыт толерантных взаимодействий.

Четвертая закономерность обосновывает использование интеллектуального потенциала студентов в накоплении знаний, их систематизации, познании ментальности этнодругого. В преодолении различий коммуникативного характера (вербальных и невербальных), усложняющих межнациональные контакты, значительную роль играет культурно-просветительская деятельность. Технологии и методы овладения студентами коммуникативными умениями, навыками и приемами позволяют им прогнозировать и корректировать свои взаимодействия по пути доверия, уважения и сотрудничества.

Пятая закономерность предписывает соответствие выбора средств, форм и методов деятельности эмоционально-чувственному восприятию студентов. Органическая взаимосвязь объективного и субъективного компонентов эмоций позволяет реализовать их вероятностно-прогностические функции в регуляции поведения. Эмоционально-чувственное отношение создает тот фон удовлетворения взаимодействиями, на базе которого формируются потребности и мотивы, предопределяющие психологическую готовность к установлению конструктивных взаимоотношений со сверстниками. Вместе с тем используемые технологии и формы деятельности должны быть направлены на формирование у студентов умений управлять своим

Эмоционально-чувственное отношение создает тот фон удовлетворения взаимодействиями, на базе которого формируются потребности и мотивы, предопределяющие психологическую готовность к установлению конструктивных взаимоотношений со сверстниками.

эмоциональным состоянием, снимать эмоциональное напряжение, особенно в конфликтных ситуациях.

Шестая закономерность определяет, что характер межнационального взаимодействия зависит от личностных особенностей студентов: внутренних барьеров психологического характера, проявляющихся в формах неуверенности, страха, застенчивости, враждебности, подозрительности или, напротив, в наличии активной жизненной позиции, уверенности, экстравертированности, дружелюбия, общительности и т. п.

Опираясь на обозначенные психологические закономерности, мы выделяем следующие пути оптимизации межнационального взаимодействия в студенческой среде.

✓ Стабилизация межнационального взаимодействия с помощью религиозных позиций и ритуалов. Как отмечает А. Д. Карнышев [8], в содержании разных религий можно отыскать идентичные положения и догматы, объединяющие людей. В частности, «золотое правило» христианства: «Не делай другим того, чего не желаешь себе» — имеет аналогию в буддизме («Не делай другим то, что сам считаешь злом»), иудаизме («Что ненави́стно тебе, не делай другому»)

и многих других религиях. Вместе с тем любая современная религия имеет приверженцев разных национальностей, и положительные установки на межнациональное взаимодействие могут распространяться в сознании приверженцев этой религии.

✓ Индивидуальный подход к работе со студенческой молодежью. Необходимость такого подхода вызвана тем, что любое воздействие преломляется через индивидуальные особенности студента, через «внутренние условия», без учета которых невозможен по-настоящему действенный

процесс развития личности. Индивидуальный подход нацелен в первую очередь на укрепление положительных качеств и устранение недостатков с учетом проявлений характера и темперамента. Вместе с тем, изучение индивидуальных особенностей студентов потребует значительного времени и систематических наблюдений, а сама по себе работа с каждым студентом энергоемка [4].

✓ Социально-психологическая поддержка студентов, предполагающая оказание консультативной психологической помощи. Социально-психологическая составляющая процесса оптимизации студенческой среды отражает изменение социальной роли студента, круга и содержания его общения, формирование умений прогнозировать и корректировать технологию своих взаимодействий; корректировку потребностей и системы ценностей, дальнейшее формирование мировоззрения и социальных установок, развитие сознания, самосознания и самооценки, умений регулировать свое поведение; усвоение традиций и норм, сложившихся в межнациональном сообществе [2; 5].

✓ Создание педагогических условий, в частности, разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс новейших педагогических технологий, форм и методов обучения и формирования личности студентов с учетом индивидуально-возрастных особенностей. Среди различных способов, облегчающих и сопровождающих личностное формирование в период молодости, выделяют возможность обретения педагога-наставника. Образование в области межнационального взаимодействия в качестве стержневой задачи предполагает выработку целостной системы индивидуальных, избирательных, ценностных, сознательных связей и отношений личности к толерантному поведению и конструктивному межнациональному диалогу. Воспитание культуры межнационального взаимодействия подразумевает приобретение позитивного жизненного опыта, ве-

Образование в области межнационального взаимодействия в качестве стержневой задачи предполагает выработку целостной системы индивидуальных, избирательных, ценностных, сознательных связей и отношений личности к толерантному поведению и конструктивному межнациональному диалогу.

дение конструктивного диалога, обоснование личной значимости хороших отношений с представителями других национальностей, удовлетворение от познания особенностей национальных культур, духовное развитие [6; 7].

✓ Разработка методических средств оптимизации студенческой среды за счет использования специальных технологий, направленных на формирование навыков эффективного взаимодействия студентов, поиска новых методов и средств, способствующих выявлению потенциальных возможностей каждого студента; на создание методического обеспечения новых технологических решений и др. Психологическому обеспечению оптимизации студенческой среды могут служить методы диагностики (наблюдения, опроса, тестирования, самоанализа и взаиманализа), выявляющие личностные характеристики студентов [1].

Вместе с тем к началу обучения в высших или средних профессиональных образовательных учреждениях студенты уже имеют отрывочную, случайную, иногда противоречивую информацию о национальных особенностях представителей тех культур, с которыми они непосредственно сталкивались. У большей части студентов уже сформированы поведенческие привычки, они усвоили национальные стереотипы, установки, верования, служащие им системой ориентиров в практике межнациональных контактов. Поэтому оптимизация межнационального взаимодействия должна выражаться в формировании эталонов толерантного поведения по отношению к представителям других национальностей, быть направлена на коррекцию нездоровых поведенческих стереотипов, негативных оценок восприятия этнодругого, межнациональных предубеждений, снижение тревожности и беспокойства [3].

Успешность процесса психолого-педагогической оптимизации межнационального взаимодействия в студенческой среде зависит от учета психологических характеристик:

✓ направленности личности студента, его потребности и готовности к межнациональному взаимодействию: чем чаще он участвует в межнациональных взаимодействиях, тем они более успешны ($r = 0,61$, $p < 0,01$)*;

✓ наличия национальных стереотипов и предрассудков: чем больше негативных стереотипов и предубеждений, тем более ярко выражено избегание межнационального взаимодействия ($r = 0,61$, $p < 0,05$);

✓ уровня национальной идентичности и сформированности стратегии толерантности: чем выше значимость национальной идентичности для респондента, тем более толерантно его отношение к традициям других национальных групп ($r = 0,79$, $p < 0,01$);

✓ интеллектуального потенциала и готовности к познанию этнодругих: отсутствие системных представлений, обрывочность и неточность знаний о других нациях приводит к избеганию межнационального взаимодействия ($r = 0,84$, $p < 0,01$);

✓ эмоционально-чувственного восприятия и личностных особенностей студентов: возникающие в ходе межнационального взаимодействия чувства недоверия, раздражения чаще вызывают агрессию и конфликты ($r = 0,83$, $p < 0,01$).

Разработанная нами программа психолого-педагогической оптимизации межнационального взаимодействия студентов состоит из специальной диагностики личности, индивидуального образования (самообразование и саморазвитие), психолого-педагогического тренинга; итоговой ди-

Оптимизация межнационального взаимодействия должна выражаться в формировании эталонов толерантного поведения по отношению к представителям других национальностей, быть направлена на коррекцию нездоровых поведенческих стереотипов, негативных оценок восприятия этнодругого, межнациональных предубеждений, снижение тревожности и беспокойства.

* Здесь и далее показана корреляционная зависимость названных факторов, где r — коэффициент взаимосвязи (чем ближе значение к 1, тем сильнее выражена зависимость), p — табличные значения достоверности статистических данных.

агностики и психолого-педагогического консультирования. Составляющими элементами программы являются спецкурс «Как вести себя в многонациональном мире» (32 часа) и ценностно-ориентированный социально-психологический тренинг «Как взаимодействовать с другими конструктивно» (28 часов).

Спецкурс «Как вести себя в многонациональном мире» предназначен интегрировать и расширить знания и представления студентов об особенностях национальной психологии, традициях и культуре других народов, повысить интерес к изучению национальной вариативности окружающей действительности, сформировать системные представления о психологических аспектах конструктивного и бесконфликтного межнационального взаимодействия. Спецкурс включает в себя два модуля: «Особенности национальной психологии общения и взаимодействия» и «Основы конфликтологии». Логика использования технологии модульного обучения аргументирована деятельностным принципом: учебное содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных системных действий студента. Практическая часть спецкурса направлена на диагностику собственной национальной

идентичности, смысловых жизненных ориентаций, ценностей, самооценку агрессивности, уровня конфликтности, уровня толерантности, самоанализ характера личностного межнационального взаимодействия, выявление межнациональных предрасположенностей,

негативных стереотипов, противоречий и способов их разрешения.

Ценностно-ориентированный социально-психологический тренинг «Как взаимодействовать с другими конструктивно» проводится после изучения спецкурса. Главной целью является развитие конструктивности взаимодействия с представителями других национальностей через овла-

дение коммуникативными компетенциями. Логика проведения тренинга осуществляется по этапам.

Первый этап имеет целью выработку чувствительности, то есть осмысление национального многообразия, осознание недопущения межнациональной предубежденности и национальной нетерпимости во взаимодействии с этнодругими, преимуществ конструктивных контактов.

Второй этап предполагает самодиагностику личного отношения к представителям других национальностей, оценку своих внутренних переживаний, связанных с межнациональным взаимодействием, степени приверженности студента толерантному, бесконфликтному поведению; формирование умений размышлять над своим эмоциональным состоянием, поиск способов изменения своего поведения и отношения к этнодругим.

Третий этап — формирующий — включает развитие навыков сознательного регулирования эмоциональных состояний, умений идентифицировать, поставить себя на место другого, приемов и техники построения эмоционально-доверительных отношений, конструктивного взаимодействия, умений преодолевать коммуникативные барьеры общения, использовать соответствующую систему норм и ценностей в ситуациях межнационального взаимодействия.

Четвертый этап заключается в расширении мотивационной составляющей конструктивного поведения: приверженность толерантному восприятию представителей других национальностей, рост этнокоммуникативной потребности, стремления к познанию ментальности других народов, желаний взаимодействовать с этнодругими; в предпочтении конструктивных стратегий поведения конфронтационным, стремлении к самосовершенствованию.

По результатам апробации разработанной программы было установлено, что у респондентов экспериментальной группы значительно повысился уровень этнокоммуникативной потребности — на 16 % (с 45 до 61 %), тогда как в контрольной

Главной целью социально-психологического тренинга «Как взаимодействовать с другими конструктивно» является развитие конструктивности взаимодействия с представителями других национальностей через овладение коммуникативными компетенциями.

группе изменения незначительны: стремление устанавливать доверительные отношения с представителями другой национальности повысилось лишь на 4 % (с 42 до 46 %). При этом для экспериментальной группы характерно значительное снижение избегания различного рода межнациональных взаимодействий — на 17 % (с 20 до 3 %), тогда как в контрольной группе наблюдаются минимальные, по сравнению с экспериментальной, изменения в лучшую сторону на 2 % (с 21 до 19 %).

Осуществленный нами сравнительный анализ позволил выяснить, что в экспериментальной группе на 7 % (с 53 до 60 %) возросло количество студентов, допускающих лично для себя возможность вступления в брак с представителем другой национальности, что служит показателем готовности к культурному взаимообогащению, способности к постижению ментальности этнодругого. В контрольной группе изменения по этому показателю оказались незначительными — на 1 % (с 54 до 55 %).

Результаты проведенного исследования показали снижение межнациональных гетеростереотипов в экспериментальной группе на 20 % (с 34 до 14 %), снижение отдаляющих чувств — неприязни, злости, зависти на 14 % (с 20 до 6 %). В контрольной группе наблюдались незначительные изменения в лучшую сторону, минимальные по сравнению с экспериментальной группой. Если прирост в контрольной группе в среднем составил 5 %, то в экспериментальной — 34 %.

Исходный уровень сформированности теоретических этнопсихологических знаний в контрольной и экспериментальной группах студентов был приблизительно одинаков. По итогам реализации авторской программы в экспериментальной группе количество студентов, имеющих достаточный уровень теоретических этнокультурных знаний, возросло на 28 % (с 36 до 64 %). В контрольной группе изменения по этому показателю наблюдались незначительные — на 2 % (с 35 до 37 %).

Проведенный нами сравнительный ана-

лиз свидетельствовал о том, что в экспериментальной группе значительно повысился уровень этнической толерантности — на 34 % (с 18 до 52 %) и снизился уровень этнической интолерантности — на 12 % (с 17 до 5 %). В то время как в контрольной группе изменения являются незначительными — на 5 % (с 20 до 25 %) и 3 % (с 17 до 14 %) соответственно.

Результаты подтверждают динамику снижения в экспериментальной группе агрессивности и напряженности в межнациональных взаимодействиях на 9 и 11 % соответственно (с 26 до 17 % и с 23 до 12 %). В контрольной группе также были выявлены изменения в лучшую сторону, но они минимальны по сравнению с экспериментальной группой.

Таким образом, апробация программы психолого-педагогической оптимизации межнационального взаимодействия студентов способствовала изменениям их психологических характеристик:

- ✓ на мотивационном уровне — повышению этнокоммуникативной потребности (на 16 %);
- ✓ на эмоциональном — развитию эмпатийности (на 14 %);
- ✓ на ценностном — снижению межнациональной предубежденности (на 20 %);
- ✓ на когнитивном — расширению этнопсихологических знаний (на 28 %);
- ✓ на рефлексивно-оценочном — снижению личностной конфликтности (на 34 %) и напряженности (на 11 %);
- ✓ на поведенческом — возрастанию предпочтений конструктивного взаимодействия (на 17 %).

Предложенная программа психолого-педагогической оптимизации межнационального взаимодействия студентов может быть использована в работе специалистов, решающих задачи преодоления межнациональной нетерпимости в студенческой среде.

Программа психолого-педагогической оптимизации межнационального взаимодействия студентов может быть использована в работе специалистов, решающих задачи преодоления межнациональной нетерпимости в студенческой среде.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. Арутюнов, С. А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие / С. А. Арутюнов. — М. : Вербум, 2009.
2. Вислова, А. Д. Нетерпимость в молодежной среде и способы ее преодоления / А. Д. Вислова // Воспитание школьников. — 2008. — № 3.
3. Вульф, Б. З. О психолого-акмеологическом подходе в воспитании / Б. З. Вульф, Н. Ю. Синягина // Акмеология: личностно-профессиональное развитие. — М. : Изд. дом «ЭКО», 2004.
4. Лахман, Г. И. Межэтнические взаимодействия среди молодежи... Время собирать камни, или Молодежь и окружающая среда / Г. И. Лахман // Нева. — 2009. — № 7.
5. Литвинова, В. Л. Социально-психологические условия формирования межэтнической толерантности российской молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Л. Литвинова. — М., 2007.
6. Маркова, Н. Г. Формирование толерантности у молодежи как индикатора культуры межнациональных отношений / Н. Г. Маркова // Сибирский психологический журнал. — 2009. — № 31.
7. Сунцова, Я. С. Образование и межнациональные отношения: теория и социальная практика / Я. С. Сунцова. — Ижевск : ГОУ ВПО УдГУ, 2007.
8. Феномены межэтнического взаимодействия и межкультурная компетентность // URL: www.lib.tsu.ru.



УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Р. Н. АКИФЬЕВА,
научный сотрудник Центра молодежных исследований,
старший преподаватель кафедры гуманитарных наук
факультета социологии НИУ — ВШЭ Санкт-Петербурга
akifieva@gmail.com

В статье описываются институциональные условия, в которые попадают дети мигрантов школьного возраста в Санкт-Петербурге, анализируется, насколько эти условия способствуют их социальной адаптации и последующей интеграции в российское общество.

The article describes the institutional conditions in what migrants' children find themselves in S. Petersburg. The author analyses how they promote their successful adaptation and the further integration into the Russian society.

Ключевые слова: *дети мигрантов первого и второго поколений, особенности российской системы образования, условия адаптации, адаптация детей мигрантов в российской школе*

Key words: *migrants' children of the first and the second generations, the peculiarities of the Russian educational system, the conditions of the successful adaptation, migrants' children adaptation in the Russian school*

Систематическое изучение адаптации детей мигрантов первого и второго поколений в России началось сравнительно недавно. Отсутствие интереса к данному направлению исследований было вызвано в первую очередь тем, что в российских школах до недавнего времени обучалось небольшое количество детей иностранных граждан и еще меньше — детей, для которых русский язык не являлся родным. Изменения нормативного регулирования миграции в Российской Федерации упростили процедуры оформления мигрантов на работу и позволили многим иностранным гражданам легализовать свое положение, а следовательно, привезти членов своих семей, включая детей, или обзавестись семьей на новом месте.

Эти процессы нашли отражение и в миграционной ситуации, сложившейся в Санкт-Петербурге — одном из основных принимающих регионов России. По данным Санкт-Петербургского государственного учреждения социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья»», доля детей, обучающихся в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга, не являющихся гражданами РФ или не имеющих постоянной регистрации, по состоянию на 1 января 2011 года составила примерно 8 % от общего количества учащихся, что значительно выше по сравнению с ситуацией пятилетней давности [1]. Работники образовательных учреждений сталкиваются с новыми проблемами, среди которых можно назвать: сложности с обучением детей, для которых русский язык не является родным, длительные перерывы в обучении ребенка в связи с переездом, несоответствие образовательных программ прежней и нынешней школы, трудности во взаимодействии с родителями, вызванные также языковым барьером. Проблематичным является и тот факт, что большинство всех учащихся

мигрантов первого и второго поколений обучаются в школах с меньшей учебной нагрузкой, тогда как во многих лицеях, гимназиях и школах с углубленным изучением ряда дисциплин их процент минимален.

В контексте происходящих изменений возникает вопрос, который лег в основу нашего обсуждения: способна ли российская система образования преодолеть возникшие трудности, компенсировать недостаток материальных и нематериальных ресурсов семей мигрантов и создать благоприятные условия для успешной адаптации и последующей интеграции мигрантов в российское общество. Или с учетом существующих проблем и потребностей требуются разноплановые изменения образовательной системы?

Индикаторы процесса адаптации

В современной литературе доминирует подход, согласно которому лучшим индикатором эффективности процесса инкорпорации мигрантов в принимающее сообщество является вектор межпоколенческой мобильности. Для того чтобы обеспечить более полную оценку инкорпорации, необходимо измерять степень межпоколенческого статусного прогресса групп мигрантов. Другими словами, успешность инкорпорации определяется достижением взрослых детей мигрантов более высокого социально-экономического статуса по сравнению с их родителями [11]. В таких странах, как Россия, многие дети мигрантов еще обучаются в школах, поэтому изменение социального статуса последующих поколений мигрантов можно только прогнозировать.

Важным и даже главным показателем

В современной литературе доминирует подход, согласно которому лучшим индикатором эффективности процесса инкорпорации мигрантов в принимающее сообщество является вектор межпоколенческой мобильности.

того, как интеграция мигрантов будет протекать в будущем, является уровень их образовательных достижений в настоящем. Таким образом, исследования, посвященные изучению адаптации детей мигрантов, сосредоточены преимущественно на изучении их образовательных достижений и факторов, которые этому способствуют или препятствуют.

В американской исследовательской традиции наибольшую популярность приобрели подходы, согласно которым образовательные достижения детей мигрантов либо предопределены социально-экономическими характеристиками семьи (уровнем образования родителей, их доходом и профессией), либо зависят от особенностей сообщества (включенности ребенка в так называемые сети поддержки социального капитала, позволяющие в некоторых случаях компенсировать недостаток человеческого капитала семьи) [4; 5; 7; 9].

С другой стороны, миграционные исследования в Европе, проведенные за последние десять лет, убедительно продемонстрировали, что социально-экономический статус родителей и ресурсы сообщества — это только одна сторона проблемы; другая, не менее важная, — особенности образовательной системы

страны, которые могут усугубить неблагоприятное положение мигрантов. Жизненные траектории детей мигрантов могут зависеть от особенностей системы образования. Так, M. Crul и H. Vermeulen в своем

исследовании мигрантов второго поколения из Турции показали, как их образовательные и профессиональные траектории зависят от особенностей системы образования разных европейских стран [3]. Обладая сопоставимыми экономическим и социальным капиталами, а также имея сходную миграционную историю, дети мигрантов из Турции демонстрируют разные образовательные достижения в зави-

симости от институциональных условий, в которые они попадают [8].

Нельзя рассматривать мигрантов, проживающих в Санкт-Петербурге, как однородную группу, представители которой обладают рядом сходных характеристик, однозначно отличающих их от местного населения. Они приезжают из разных стран, и то, на какие страны приходится основной поток иностранных трудовых мигрантов, меняется с течением времени. Семьи мигрантов также отличаются социально-экономическими характеристиками. Мигранты получили разное образование, работают в разных сферах на различных должностях и имеют различный доход. Они также отличаются степенью включенности в этническое сообщество и обладают разным социальным капиталом.

Дети из этих семей распределены по школам Санкт-Петербурга неравномерно. Существуют школы, в которых доля детей мигрантов в некоторых классах превышает или превышала 25—50 %. В ряде этих школ учатся дети, подавляющее большинство родителей которых приехали из одной страны и знакомы друг с другом. В значительном количестве других школ Санкт-Петербурга доля детей мигрантов в классе мала, а их родители приехали из разных стран. Каждый из этих случаев, безусловно, требует особого изучения. Но мы остановимся только на анализе условий, в которые попадают дети, находящиеся в неблагоприятном положении с точки зрения процесса адаптации, — из семей, обладающих низким социально-экономическим статусом.

Характеристики образовательных систем, способствующие / препятствующие адаптации

M. Crul и H. Vermeulen разработали «институциональный подход» к описанию факторов, влияющих на процесс интеграции детей мигрантов второго поколения [3]. Они сместили фокус внимания с ограниченных семейных ресурсов на особенности образовательных систем различных

Исследования, посвященные изучению адаптации детей мигрантов, сосредоточены преимущественно на изучении их образовательных достижений и факторов, которые этому способствуют или препятствуют.

европейских стран, что позволило им выделить пять характеристик, которые способствуют или препятствуют процессу адаптации мигрантов.

✓ *Возраст, с которого ребенок начинает обучение.*

Низкий уровень владения языком принимающего сообщества является серьезным барьером для новых мигрантов и их детей. Доказано, что раннее включение ребенка в образовательный процесс позволяет ему быстрее изучить официальный язык страны. Возраст, начиная с которого посещение школы является для ребенка обязательным, варьируется от страны к стране. Например, во Франции и Бельгии дети начинают учиться в 2—2,5 года, что позволяет им в более раннем возрасте начать изучение официального языка этих стран, по сравнению с детьми из Германии и Австрии, которые начинают обучение в школе с 6 лет. Дошкольное образование (детские сады и специальные программы дошкольной подготовки) может выполнять те же функции. В США такие программы, как Head Start, Smart Start, Early Start, несмотря на то что они не направлены непосредственно на мигрантов, а рассчитаны, например, на детей из малоимущих семей (Head Start), показали свою эффективность в качестве программ подготовки к школе и общего развития детей мигрантов.

В России минимальный возраст ребенка на момент зачисления в школу составляет 6 лет. Дошкольное образование не может рассматриваться в качестве альтернативы раннего включения ребенка в образовательный процесс, так как в Санкт-Петербурге, с одной стороны, не реализуются дошкольные программы, направленные непосредственно на интеграцию детей мигрантов, за исключением единичных случаев, обычно разработанных по инициативе педагогов дошкольных учреждений, а с другой стороны, количество мест в государственных детских садах ограничено. Ограниченный доступ или отсутствие доступа к дошкольному обра-

зованию в случае детей мигрантов лишает их возможности ранней интеграции в принимающее сообщество и зачастую откладывает первый опыт взаимодействия с местным населением и изучением русского языка до зачисления в школу.

✓ *Аудиторная нагрузка учеников.*

Вторым существенным фактором, влияющим на протекание процесса интеграции, является количество академических часов, которые ребенок проводит на занятиях с учителем — чем больше, тем благоприятнее условия. Страны существенно различаются по количеству часов, выделенных на преподавание. Так, дети мигрантов в школах Германии учатся приблизительно на 10 часов в неделю меньше, чем дети в школах Голландии. В Германии выделено больше часов на внеаудиторные нагрузки и дети получают больше домашних заданий, но в мигрантских семьях недостаточно ресурсов для того, чтобы помочь ребенку их выполнить. Законодательно установленная годовая аудиторная нагрузка российских школьников ниже аналогичных показателей большинства европейских стран, особенно существенны различия при сопоставлении нагрузки детей, обучающихся в начальной школе. Таким образом, по этому показателю российская система образования также не способствует интеграции детей мигрантов.

✓ *Возможности выбора типа школы на разных ступенях образования.*

В некоторых странах Европы школьники после окончания начальной школы, в зависимости от способностей, продолжают обучение в разных типах учебных заведений, которые составляют II ступень обязательного образования. Слабые ученики могут быть распределены в школы, осуществляющие профессиональную подготовку обычно по малоквалифицированным специальностям. По окончании этих

Низкий уровень владения языком принимающего сообщества является серьезным барьером для новых мигрантов и их детей. Раннее включение ребенка в образовательный процесс позволяет ему быстрее изучить официальный язык страны.

школ выпускники получают сертификат или диплом о профессиональном обучении, но не имеют возможности продолжать образование в высшем учебном заведении.

В России не существует официального распределения детей по разным учебным учреждениям на всем протяжении школьного обучения. Выпускники любой общеобразовательной школы формально имеют возможность поступить в вуз.

✓ *Наличие специальных программ (языковых курсов), оказывающих помощь детям мигрантов или детям, которые имеют языковые проблемы.*

Речь идет как о государственных централизованных и локальных программах, так и о негосударственных, некоммерческих, которые предлагают различные организации. В США сами сообщества мигрантов выступают инициаторами создания и реализации подобных внешкольных мероприятий, в рамках которых детям помогают выполнять домашнюю работу, проводится профилактическая работа; дети имеют возможность посетить дополнительные занятия по предметам. При оценке эффективности этих программ и курсов учитывается, как давно эти программы стали развиваться и какой процент детей с языковыми трудностями проходит обучение.

В Санкт-Петербурге специальные программы, направленные на интеграцию детей мигрантов, стали разрабатываться недавно, чаще всего силами образовательных учреждений, «методом проб и ошибок», не все-

гда приводящих к ожидаемым результатам. В нескольких школах города начинают реализовываться различные программы, направленные на адаптацию мигрантов, включение их в учебный процесс, развитие толерантности работников образования и учеников. Эффективность подобных программ сложно оценить из-за отсутствия комплексного изучения ситуации; в силу недостатка финансирования

большинство из них представляют собой ряд разовых или очень ограниченных по времени мероприятий. За последние несколько лет по инициативе Комитета по образованию Санкт-Петербурга разрабатывается экспериментальная программа, в которую включены несколько школ города. По сравнению со многими программами, реализуемыми в разных городах Европы, эти программы, безусловно, проигрывают по основным показателям их эффективности: и по накопленному опыту, и по количеству детей, которых они охватывают.

Среди других школьных факторов, которые оказывают влияние на образовательные достижения ребенка, можно выделить еще два, которые существенны для российской школы.

✓ *Школы с высокой долей мигрантов.*

Обучение ребенка в школах с ограниченным количеством ресурсов (экономических, педагогических, аудиторных и пр.) с высокой долей мигрантов может оказывать определенное влияние на образовательные достижения школьников. Исследования в США выявили интересную и неожиданную закономерность: школьники из таких школ часто имеют достаточно высокие образовательные ожидания. Школы с высокой концентрацией меньшинств — это бедные школы с небольшим количеством ресурсов. Изоляция от групп, которые принадлежат к другому социальному классу, может приводить к тому, что школьники не будут обладать реалистичной информацией о том, что требуется для академического и профессионального успеха. Наблюдается переоценка собственного статусного потенциала, так как у детей отсутствует возможность сравнить себя с детьми из других школ. Сегрегированные группы не могут соревноваться с группой большинства и, таким образом, имеют положительный образ себя и более высокие стремления [10].

В Санкт-Петербурге образовательные учреждения с высокой концентрацией мигрантов в большинстве своем — это школы

Изоляция от групп, которые принадлежат к другому социальному классу, может приводить к тому, что школьники не будут обладать реалистичной информацией о том, что требуется для академического и профессионального успеха.

с учебной нагрузкой, ограниченной обязательным минимальным объемом, который указан в образовательном стандарте, и школы, которые испытывают трудности с рекрутингом детей в классы, так как не пользуются популярностью у местного населения. В лицеях, гимназиях и школах с углубленным изучением тех или иных дисциплин доля детей мигрантов очень низкая. Отсутствие так называемого «соединяющего социального капитала», который обеспечивает связи между различными гетерогенными группами, ограничивает доступ мигрантов к информации об образовательных возможностях Санкт-Петербурга, ситуации на рынке труда, необходимых требованиях для достижения определенных социальных позиций.

✓ *Включенность родителей в школьную жизнь.*

Вовлеченность родителей в жизнь ребенка уже сама по себе коррелирует с его академическими достижениями и оказывает положительное влияние на самооценку ребенка, улучшает взаимоотношения в семье и формирует позитивные установки на обучение [2]. Родители могут помогать выполнять домашнюю работу, консультироваться с учителями, узнавать о проблемах и успехах ребенка в школе, принимать участие в родительском комитете, школьных мероприятиях. Исследования показали, что школа может способствовать этому процессу, повышая уровень участия родителей в школьной жизни детей, проводя различные мероприятия, облегчая доступ родителей к информации о том, что происходит в школе, включая их во внеклассную деятельность [6].

Для школ Санкт-Петербурга это затруднено тем, что большое количество родителей мигрантов не говорят по-русски; особенно это касается безработных мам, которые, в отличие от работающих родителей, могут найти время принимать

большее участие в образовании своих детей. Очень важно, чтобы родители владели не только языком, но и необходимой информацией, которая могла бы улучшить экономические и социальные условия жизни семьи. Речь идет, к примеру, об информации о том, где в Санкт-Петербурге или районе можно получить социальную помощь, бесплатную медицинскую, юридическую помощь государства и неправительственных организаций (название, адреса, телефоны); воспользоваться бесплатными образовательными услугами — узнать о районных школах, центрах дополнительного образования, молодежных клубах, секциях и кружках в других школах, курсах русского языка.

Рассмотрение специфических особенностей российской системы общего образования, определяющих адаптацию детей из семей с низким социально-экономическим статусом, позволяет сделать довольно пессимистичные прогнозы на будущее. Самыми важными институциональными факторами, которые препятствуют эффективному включению детей мигрантов в российское общество, являются:

✓ отсутствие специальных программ интеграции детей мигрантов, позволяющих охватить большую часть учащихся, в них нуждающихся, а также мероприятий, направленных на повышение степени участия родителей в школьной жизни ребенка;

✓ ограниченный доступ в дошкольные образовательные учреждения (наряду с местным населением) и к качественным услугам школьного образования;

✓ низкая аудиторная нагрузка в начальной школе;

✓ относительная изолированность учащихся школ от других социальных групп.

Вовлеченность родителей в жизнь ребенка уже сама по себе коррелирует с его академическими достижениями и оказывает положительное влияние на самооценку ребенка, улучшает взаимоотношения в семье и формирует позитивные установки на обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитические материалы о положении детей в Санкт-Петербурге (2010 год) // URL: <http://www.homekid.ru/kidinspb2010/kid2010part13.htm>.

2. *Berger, E. H.* Parent Involvement: Yesterday and Today / E. H. Berger // *The Elementary School Journal*. — 1991. — Vol. 91. — № 3. — P. 209—219.
3. *Crul, M.* The Future of the Second Generation: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries / M. Crul, H. Vermeulen // *International Migration Review*. — 2003. — Vol. 37. — № 4. — P. 965—986.
4. *Gans, H.* Second-Generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the Post-1965 American Immigrants / H. Gans // *Ethnic and Racial Studies*. — 1992. — № 15(2). — P. 173—192.
5. *Kao, G.* Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth / G. Kao, M. Tienda // *Social Science Quarterly*. — 1995. — № 76(1). — P. 1—19.
6. *Lopez, G. R.* Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools / G. R. Lopez, J. D. Scribner, K. Mahitivanichcha // *American Educational Research Journal*. — 2001. — Vol. 38. — № 2. — P. 253—288.
7. *Ogbu, J. U.* Collective Identity and the Burden of «Acting White» in Black History, Community and Education / J. U. Ogbu // *The Urban Review*. — 2004. — Vol. 36. — № 1. — P. 1—35.
8. *Pasztor, A.* The children of guest workers: comparative analysis of scholastic achievement of pupils of Turkish origin throughout Europe / A. Pasztor // *Intercultural Education*. — 2008. — Vol. 19. — № 5. — P. 407—419.
9. *Portes, A.* The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants / A. Portes, M. Zhou // *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. — 1993. — Vol. 530.



ОТ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА — К СМЫСЛУ ТЕКСТА И ЦЕННОСТЯМ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

И. В. ГЕРАСИМОВА,
кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры
словесности и культурологии НИРО
gerasimovano@rambler.ru

В статье предпринят краткий обзор основных подходов к лингвистическому анализу художественного текста. Концептуальный анализ представлен как современный интегративный метод, объединяющий возможности собственно лингвистического, литературоведческого и культурологического подходов к рассмотрению текста в школьной практике.

The article represents the short review of the main approaches to the linguistic analysis of the artistic text. The conceptual analysis is regarded as the modern integrative

method, combining the resources of the linguistic, literary and cultural approaches to the studying of the text in the school practice.

Ключевые слова: *концептуальный анализ, лингвоцентрический, текстоцентрический, антропоцентрический, когнитивный подходы, языковая картина мира, концепт*

Key words: *conceptual analysis, language / centered, text / centered, human / centered, cognitive approaches, the linguistic vision of the word, concept*

Попытаться очертить контуры того духовно-нравственного идеала, который в условиях аксиологического вакуума мог бы быть воспринят подрастающим поколением как необходимый ценностный ориентир, — такова основная задача, стоящая сегодня перед всеми, кто принимается писать программы, учебные курсы и т. п. Эта задача автоматически становится актуальной, особенно если принять во внимание, что важность ее решения осознается на самом высоком государственном уровне: необходимость формирования мировоззрения школьников в контексте национальной и — шире — мировой культур провозглашена новыми образовательными стандартами.

В рамках гуманитарных дисциплин в целом и в курсе русской словесности в частности, думается, это может означать усиление внимания к методам интегративного характера. Подобным качеством, как нам представляется, в полной мере обладает *концептуальный анализ текста*, поскольку предполагает то исследовательское направление, которое было вынесено нами в заглавие статьи: от значения слова — к смыслу текста и ценностям национальной культуры. Иными словами, специфика концептуального анализа предусматривает его осуществление в трех измерениях: лингвистический анализ, литературоведческий подход и культурологический метод.

Проблема взаимосвязи языка и феномена национальной культуры имеет долгую историю научного, теоретического осмысления. Начиная с XIX века (труды Я. Гримма, Р. Раека, В. Гумбольдта,

А. А. Потебни) и по сей день она является одной из центральных в языкознании. Поскольку язык определяет характер этноса, а последний неминуемо отражается в языке, проблема национального характера носит отчасти и лингвистический статус (хотя, безусловно, гораздо шире его). Следовательно, культурологический аспект лингвистического анализа текста чрезвычайно важен.

К сожалению, приходится констатировать, что в существующей на сегодняшний день школьной практике лингвистического анализа художественного текста отмечается ряд нерешенных методологических проблем. Большая их часть связана с отсутствием четкого представления о статусе того феномена, который является непосредственным объектом исследования, — художественного текста. Отсюда — неумение разобраться во множестве предлагаемых подходов (традиционных и современных) к его рассмотрению и стремление свести это многообразие к шаблону «комплексного» анализа, преследующего одну главную цель — сказать о тексте «все и сразу». Полагаем, что неправомерно приступать к анализу текста, не предложив ученику более или менее достоверного инструментария и методической стратегии работы над произведением. Восприятие искусства вообще и поэтического текста в частности — это своеобразная техника, овладению которой необходимо учить. По мнению А. А. Леонтьева, «восприятие

В существующей на сегодняшний день школьной практике лингвистического анализа художественного текста отмечается ряд нерешенных методологических проблем. Большая их часть связана с отсутствием четкого представления о статусе художественного текста.

искусства предполагает бессознательную поисковую деятельность... Технике нужно учить — сначала фиксируя внимание на ее компонентах, ставя их в «светлое поле сознания»... затем автоматизируя, подчиняя задаче комплексного «одномоментного» восприятия квазиобъекта искусства» [3].

Однако работа над поэтическим произведением в школе зачастую несистемна, сводится к поиску художественно-выразительных средств (нередко без попытки связать их стилистические функции). Между тем, как справедливо отмечал Ю. М. Лотман, «нельзя увидеть ни одного факта, если не существует системы их отбора, как нельзя дешифровать текст, не зная кода» [4]. Парадоксально, но, осуществляя любой вид анализа на уроках русского языка (фонетический, словообразовательный, морфологический), ученик в той или иной степени руководствуется определенным алгоритмом, схемой, устанавливающими последовательность его действий. Лингвистический анализ художественного текста, к сожалению, до сих пор носит фрагментарный, порой хаотичный характер. Это еще далеко не методическая технология. И проблема здесь, думается, не только в подходе к анализу произведения. Прежде чем вырабатывать

Лингвистический анализ художественного текста, к сожалению, до сих пор носит фрагментарный, порой хаотичный характер. Это еще далеко не методическая технология.

навыки системного восприятия текста, необходимо составить у школьников представление о том, что сам текст есть система. И все составляющие его компоненты суть системы, только иного порядка.

Системность как фундаментальное свойство текста определяет все его остальные параметры — прежде всего связность, линейность, законченность. Рассмотрение именно этих свойств текста, способов их организации и проявления в тексте было бы логично признать «отправной точкой» любого анализа (не только лингвистического, но и литературоведческого, филологического).

Далее многое зависит от того иссле-

довательского направления, которое избрано в качестве магистрального при анализе текста. Понятно, что объектом любого лингвистического анализа, какой бы его разновидностью мы ни занимались, является строго языковой материал художественного произведения. Это тот исходный пункт, в котором начинается движение исследователя, нацеленного не на изучение языковых средств «самих по себе и самих для себя», в отвлечении, а на восхождение к авторской идее. В современной науке о языке выделяются следующие подходы к лингвистическому анализу текста [1].

✓ *Лингвоцентрический подход* предполагает стилистическое описание роли тех или иных иерархически выстроенных языковых единиц текста — фонем, морфем, лексем, словосочетаний и предложений. При этом нас, как правило, интересуют количественные показатели этих уровней: те единицы языка, которые преобладают в произведении либо формально, либо семантически. Повторяясь, они превращаются в «сильные позиции» текста — точки опоры авторского замысла. Такие семантически «заряженные» единицы текста всегда в смысловом отношении больше нейтральных языковых единиц.

✓ *Текстоцентрический (текстовый) подход*, в рамках которого за единицу анализа текста принимается сложное синтаксическое целое — структурно-семантический комплекс нескольких предложений, объединенных микротемой.

Описанным подходам, безусловно, трудно отказать в «лингвистичности»: они нацелены на скрупулезное описание языковой системы и не выходят за ее рамки. Следовательно, как нам представляется, они не лишены определенной узости, ограниченности в возможностях проникновения в содержательное (концептуальное) пространство текста.

✓ *Антропоцентрический подход* связан с интерпретацией текста с позиции автора и воздействием его на читателя. Данный подход возникает в парадигме обще-

научного интереса к изучению «человеческого» (антропоцентрического — отсюда и название подхода) фактора во всех гуманитарных областях, в том числе — в языке (труды В. Гумбольдта, О. Эсперсена, Ш. Балли, Э. Бенвениста, Г. Гийома и др.). Антропоцентрический подход основывается на том, что за каждым текстом стоит языковая личность автора: нет ни одного текста, не порожденного коммуникативными намерениями субъекта речи и не отражающего в своей структуре ту или иную пространственно-временную позицию по отношению к сообщаемому.

✓ *Когнитивный подход* рассматривает язык как основное средство выражения знаний о мире (Т. Ван Дейк, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, Т. М. Николаева и др.).

Концептуальный анализ художественного текста зарождается на стыке двух подходов: антропоцентрического и когнитивного. Поскольку, как указывалось выше, данный вид анализа объединяет три аспекта: собственно лингвистический, литературоведческий и культурологический, — представляется необходимым отметить преимущества их интеграции.

✓ *С лингвистической точки зрения.* Долгое время в практике преподавания русского языка фактически нивелировался исторический аспект его бытования. Между тем принципиально важно сформировать у учащихся четкое представление о том, что современное состояние любого языка — это результат его длительного развития, а само направление изменений есть не что иное, как отражение в слове (или форме) ментальных черт народа в частности и культуры в целом, поскольку последняя неизбежно живет и развивается «в языковой оболочке» [5].

В связи с этим обращение к анализу внутренней формы слова — одному из важнейших этапов концептуального анализа текста — дает возможность, во-первых, увидеть, какой семантический признак был положен в основу лексического значения того или иного слова-концепта. Во-вторых,

сопоставив этот семантический признак с теми ассоциациями, которые возникают у носителей другого языка с этой же лексемой, можно говорить о своеобразии воззрений на мир, картин мира и — шире — культур.

Исследование богатейшего концептуального содержания слова невозможно без детального рассмотрения образного ассоциативного ряда, всевозможных синтагматических и парадигматических связей слова, его производности (как словообразовательной, так и семантической). Это дает возможность учащимся составить целостное представление о взаимосвязи лексем как собственно языковых единиц (синонимы, антонимы) с идейно-смысловым наполнением текста как единицей литературоведческой и картиной мира как единицей культурологической.

✓ *С литературоведческой точки зрения.* Концептуальный анализ художественного текста позволяет существенно раздвинуть границы представлений школьника о самом процессе литературной коммуникации. Важнейшими «участниками» этой коммуникации являются, как известно, автор, читатель, изображаемая действительность и языковая система. Исключить из поля зрения одного из них — значит пренебречь «сакральными» для любого художественного текста процессами порождения и восприятия авторской речи. Обнажить литературную коммуникацию — значит не только не получить ответа, но и не задать вопросов: насколько адекватно восприятие текста читательским сознанием исходному авторскому замыслу? в какой степени «действительность», отраженная в «зазеркалье» текста, соответствует действительности реальной?

Обращаться к этим вопросам бессмысленно в рамках лингвоцентрического и

Важно сформировать у учащихся четкое представление о том, что современное состояние любого языка — это результат его длительного развития, а само направление изменений есть не что иное, как отражение в слове (или форме) ментальных черт народа в частности и культуры в целом.

текстоцентрического подходов к анализу текста. Вместе с тем, не выходя за рамки данных подходов, мы, во-первых, неизбежно исключаем из поля исследования уникальную языковую личность автора художественного произведения. Во-вторых, «списываем со счетов» фигуру читателя, а значит, в совокупности пренебрегаем диалогом между творцом и адресатом. Наконец, остаются вне зоны наблюдения те или иные факты, события, переживания из мира действительности, которые осознанно или подсознательно отображены автором, переосмыслены им и воплощены в виде индивидуально-авторской картины мира.

✓ *С культурологической точки зрения.*

Логика концептуального анализа художественного текста требует обращения к текстам как русской, так и зарубежной литературы. Сопоставление различных языковых репрезентаций одного и того же концепта в творчестве авторов — носителей различных языков — позволяет сформировать более полное представление о национальном характере, национальной культуре, увидеть «свое» через «чужое».

Проблема взаимосвязи языка и культуры, вопросы о возможности художественного текста отражать не только и не столько индивидуально-авторскую картину мира, сколько богатый культурный фон, стоящий за этим автором и преломленный в его творческом сознании, чрезвычайно актуальны

в настоящее время. Однако, несмотря на это, методика концептуального анализа художественного текста недостаточно разработана и является дискуссионной в современных науке и практике.

Методика концептуального анализа художественного текста недостаточно разработана и является дискуссионной в современных науке и практике.

в настоящее время. Однако, несмотря на это, методика концептуального анализа художественного текста недостаточно разработана и является дискуссионной в современных науке и практике. Принципы концептуального анализа художественного текста были разработаны такими лингвистами, как Н. Г. Бабенко, С. Г. Воркачев, Е. С. Кубрякова и др.

Единицей концептуального анализа художественного текста выступает концепт. Его терминологический статус в

современной лингвистике вообще и в лингвистике текста в частности до сих пор не вполне определен. В рамках настоящей статьи мы будем понимать под концептом обобщенный ментальный образ, содержащий разнообразную информацию о явлении действительности, связанную у носителей языка с данным словом.

Следует различать культурный и художественный концепты. *Культурные концепты* — это культурно значимые смыслы, ключевые идеи, образы и понятия национальной культуры [5], «опорные точки» народного самосознания, имеющие обязательно знаковое, языковое воплощение в формах национального языка [2]. Иными словами, если человек помещен в контекст культуры, то адекватно существовать там, ориентироваться в этой «второй реальности» он может, лишь овладев ее языком. В этом смысле именно концепт становится единицей тезауруса культуры. К числу основных культурных концептов русской языковой картины мира относятся: «воля», «удаль», «подвиг», «совесть», «соборность», «тоска», «авось», «истина» и др.

Осуществляя концептуальный анализ текста, справедливо вести речь о *художественном концепте* как проекции культурного концепта на художественное сознание. Генетически такой концепт является производной культурного концепта, однако в контексте того или иного литературного произведения он приобретает неповторимые авторские коннотации, индивидуальные смыслы. Своеобразие художественного концепта, резюмируя, заключается в совмещении общезыкового, культурологического содержания концепта и его субъективной интерпретации.

Каким образом посредством художественного концепта можно составить представление об индивидуально-авторской картине мира, а через нее постичь смысл текста? Рассмотрим методику концептуального анализа и возможности ее применения при исследовании художественного текста.

Любой концептуальный анализ начинается с выделения *ядра* индивидуально-авторской картины мира, воплощенной в произведении, — базового, ключевого концепта, который организует в содержательном отношении весь текст. Если представить то или иное произведение как совокупность микроконтекстов, взаимосвязанных фрагментов и выделить в каждом из них лексическую доминанту (ключевое слово), то базовый концепт (ядро концептосферы) суммирует их смыслы в одном слове. Поиск ключевого концепта — первый и чрезвычайно ответственный этап концептуального анализа, поскольку он определит логику дальнейшего исследования. С этого момента все языковые ресурсы текста будут рассматриваться «с оглядкой» на ключевой концепт, подчиняться целям его всестороннего описания.

Подчеркнем, что понятие «базовый концепт» принципиально не сводимо к понятию «тема» текста, хотя в этом, как правило, заключается одна из наиболее распространенных ошибок в ходе концептуального анализа текста. Методологически неверно переносить систему понятий сугубо литературоведческого толка на методику концептуального анализа. Термин «тема» служит для обозначения того фрагмента реальной действительности (объекта, события, явления), который «схвачен» автором и перенесен из реальной жизни в художественное пространство произведения. Понятием «тема» обозначается как объективная (предмет изображения — отрезок жизни), так и субъективная (выбрать, какой именно фрагмент реальной действительности будет отражен, должен сам автор) стороны художественного текста.

Понятие «концепт» также носит объективно-субъективный характер. Его субъективность выражается в том, что он воплощает индивидуально-авторскую картину мира (в этом смысле сближаясь с художественной идеей). Вместе с тем тот или иной концепт объективируется в сознании носителей языка общностью представле-

ний и культурных ценностей, стоящих за этим концептом. Концепт художественного текста (или художественный концепт), как мы указывали выше, в равной степени относится к областям лингвистики, литературоведения и культурологии. Понятие «тема» имеет литературоведческий статус.

На втором этапе концептуального анализа определяем так называемую *приядерную зону* концепта, куда входят текстовые репрезентанты ключевого концепта: синонимический и анто-

нимический ряды, связанные с ним, производные слова (производность как морфемная, так и семантическая), а также слова, находящиеся в непосредственном окружении ключевого концепта.

Завершающий и, возможно, самый важный этап концептуального анализа (если принять во внимание его нацеленность на выявление авторского идиостиля) — описание *периферии* концепта. Именно к этой области относятся образные авторские ассоциации (метафоры, ключевые образы и т. д.), связанные с тем или иным концептом.

Итак, в процессе поэтапного концептуального анализа текста мы поднимаемся с языкового уровня до уровня художественной концепции: как автор воспринимает то или иное явление, стоящее за концептом; что в его представлении сугубо индивидуальное, особенное, а что обусловлено национальной культурой и родным языком и является «общей зоной» с читателем как носителем того же языка.

В подавляющем большинстве случаев, осуществляя отбор текстов для концептуального анализа, учителю рекомендуется привлекать произведения зарубежных авторов. Это особенно актуально, если в основу анализа положены либо так называемые универсальные концепты, в полной мере соответствующие культурно значимым понятиям в других языках (родина, любовь), либо концепты, имеющие в рус-

Понятие «базовый концепт» принципиально не сводимо к понятию «тема» текста, хотя в этом, как правило, заключается одна из наиболее распространенных ошибок в ходе концептуального анализа текста.

ской культуре особую значимость (символика цвета, формы пространства и времени и т. д.). В этом случае, безусловно, перспективно не установление «общих» мест, а нахождение области несовпадения важнейших признаков концепта в разных национальных культурах. Увидеть универсальное сквозь призму уникального — вот первейшая цель любого концептуального анализа.

Подобный анализ может быть предвзят работой с прецедентными текстами, содержащими упоминание о рассматриваемом концепте (пословицами, поговорками, анекдотами): они несут максимальную информацию о роли того или иного концепта в культуре, содержат уникальную систему ассоциаций, вызываемых им в сознании носителей языка. В этом смысле прецедентные тексты служат тем культурным фоном, на котором индивидуально-авторская картина мира либо нейтральна (гармонично вписывается в общую систему представлений), либо маркирована.

Обратимся к стихотворению А. С. Пушкина «Брожу ли я вдоль улиц шумных» и рассмотрим реализацию в нем концепта «*время*».

Концептуальный анализ обладает колоссальными возможностями в исследовании художественного произведения и может быть успешно применен на пути от значения слова — к смыслу текста и ценностям национальной культуры.

Категория времени универсальна и обладает особым статусом в жизни человека. Осмысление проблемы времени в художественном произведении, на наш взгляд, имеет тонкую мировоззренческую подоплеку, поскольку сквозь призму языковой (в нашем случае — текстовой) репрезентации этой категории можно увидеть национально-культурную специфику ее восприятия автором.

Напомним, что фонетический вариант слова «*время*» (с неполногласием) был заимствован из церковнославянского языка [6] со значением «*нечто вращающееся*»,

Работая с уникальными концептами (соборность, удаль, тоска и т. д.), непереводаемыми на язык другой культуры, мы вынуждены ограничиться корпусом текстов, написанных на русском языке. При этом можно рассматривать текст одного автора либо сопоставлять произведения двух (или нескольких) творцов, если логика концептуального анализа приведет нас к обнаружению различий индивидуально-авторских картин мира. Однако и в первом, и во втором случае концептуальный анализ рекомендуется выполнять на материале знаковых, ключевых текстов авторов, поскольку только они выведут нас на самобытный авторский взгляд на мир, а через него — на уникальность культуры (см. приложение).

Итак, концептуальный анализ обладает колоссальными возможностями в исследовании художественного произведения и может быть успешно применен на пути от значения слова к смыслу текста и ценностям национальной культуры.

Приложение

«*нечто возвращающееся в прежнее положение*». Его древнерусским коррелятом является лексема «*веремья*», к которой этимологически восходит современное русское слово «*веретено*», сохранившее в своей семантической структуре первоначальную идею «*вращения*» как некую повторяемость, цикличность. Совершенно иной признак был положен в основу формирования значения данного слова, например, в немецком языке. Слово «*Zeit*» (нем. «*время*») вошло в употребление со значением «*разделенное, раздел / часть*». Здесь в основе номинации лежит идея дискретности времени, стремление разделить его линейный поток на отдельные отрезки, которые никогда не повторятся, поэтому все необходимо делать в срок (отсюда известная немецкая пунктуальность).

Значение цикличности времени, связанное с внутренней формой этого слова, не утратило своей актуальности и отража-

ет восприятие времени в русском языковом сознании в целом. Это представление разительно отличается от европейского, и не только немецкого. Достаточно обратиться к английским прецедентным текстам, содержащим упоминание о времени, и разница становится очевидной. Пословицы: «*Time is money*»*, «*Time is a half*»** отражают особенную ценность времени для европейца, в частности англичанина. Время — высшая добродетель: она не просто соотносится с денежными единицами, но и превышает их важность, поскольку время быстротечно и необратимо. Динамизм временного потока и его прерывность как доминанты английской языковой картины мира подчеркивает и сакраментальное шекспировское «*the time is out of joint*»***.

Концептуальный анализ стихотворения «Брожу ли я вдоль улиц шумных» позволит «пролить свет» на два ключевых вопроса: 1) какое из представлений о времени — линейное или циклическое, восходящих, как было показано, к разным культурам, — характеризует авторскую картину мира А. С. Пушкина по ее отражению в конкретном тексте; 2) каким образом художественный концепт «время» организует идейно-смысловое пространство текста?

В *приядерной* зоне концепта оказываются слова с семантикой времени: год («Я говорю: промчатся годы»), век («Патриарх лесов переживет мой век забвенный»), день, година («День каждый, каждую годину»), — выражающие различную степень детализации времени. Время, следовательно, оказывается расчленено на отдельные отрезки, различные по длительности. Сюда же, в *приядерную* зону, по видимому, следует отнести словосочетания и предложения, в пределах которых реализуются синтагматические связи этих лексем, представляющих ключевой кон-

цепт «время» в данном тексте: «годы промчатся», «близок час» (свойство времени — быстротечность), «век забвенный» (свойство времени — необратимость); «день каждый», «каждую годину», «время тлеть, время цвести» (свойства времени — воспроизводимость, повторяемость, цикличность).

На периферии концепта остаются ассоциативные образы храма («Вхожу ль во многолюдный храм») и символизирующего долголетие дуба («Гляжу ль на дуб уединенный»).

Мы видим, что выраженная в данном тексте авторская картина мира соотносит и синтезирует (в типично пушкинской гармоничной манере) два представления о времени: «время — круг» (циклическое) и «время — вектор» (линейное). Безусловно, ход времени управляется неким мировым порядком, который как раз и предполагает постоянное возвращение на определенную точку отсчета. В этом смысле интересно соотношение времени как ключевого концепта текста и времени как грамматической категории. Стихотворение изобилует глагольными формами вообще (что говорит об активной позиции лирического героя по отношению к реальной действительности и ставит под сомнение утверждение «мы сойдем под вечны своды») и формами глаголов настоящего и будущего времени в частности. Заметим, что категория настоящего время в рамках художественного текста нередко рассматривается как основной способ презентации вечных истин. Будущее время (а не прошедшее!), как ни парадоксально, сопряжено в стихотворении и с такими атрибутами времени, как необратимость и быстротечность: «годы» не промчались, а «промчатся» (потому что того требует мировой порядок!); «патриарх» не пережил «век забвенный», а «переживет» его. Даже «годовщина смерти», призванной оставлять человека за гранью бытия, в прошлом,

Значение цикличности времени, связанное с внутренней формой этого слова, не утратило своей актуальности и отражает восприятие времени в русском языковом сознании в целом.

* «Время — деньги».

** Half — сумма, в полтора раза превосходящая обычную сумму денег, зарабатываемую данным человеком.

*** «Оборвалась цепь времен» (В. Шекспир «Гамлет»).

дана как «*грядущая*». Вместе с тем образ храма, помимо того что содержит указание на время богослужбное (то есть циклическое), явно сакрализует эту категорию в тексте, подчеркивает ее высшую ценность в жизни человека.

Подобное чередование онтологически несводимых друг к другу представлений о времени: «время — круг» и «время — вектор» — не должно рассматриваться как противопоставление. Истинную ценность для автора представляет только одно из них — время бытийное, вечное: «единичное изображается как повторяющееся, факт личного бытия возводится в ранг общечеловеческих универсалий, в итоге исчезает ощущение линейности жизни... к финалу происходит поглощение исторического, личного вечным» [7].

Попробуем сопоставить полученную картину с представлением о времени, данным в тексте Д. Байрона «К времени».

Приядерная зона концепта также включает в себя слова со значением времени («*весны*», «*зимы*», «*годы*», «*ночь*», «*день*»), а также совокупность их синтагматических сочетаний, ближайшее текстовое окружение (время «*мчится*», «*весны мелькают*», «*полет времени*»).

Время не только чрезвычайно стремительно и быстро — оно активно по

отношению к человеку: «*а ты рази меня и бей*» (время наделяется способностью повелевать судьбами людей), «*твоей (времени) жестокой власти гнет*».

Образ гробового камня, возникающий на периферии концепта и символизирующий конечность бытия («*Когда обрушишь ты удары. На хладный камень гробовой*»), кажется, выступает своеобразным апофеозом европейской модели линейного восприятия времени как «вектора». Действительно, личное время (время человеческой жизни) оценивается лирическим героем Дж. Байрона, в отличие от А. С. Пушкина, как гораздо более важное, и оно трагически конечно.

Однако в финале стихотворения читаем: «*Но луч погас — и Время стало Пустым мельканьем дней и лет*». Перед нами попытка философского осмысления бытия и неизбежная констатация «пустоты» повторяющихся в бурном жизненном потоке мгновений. Подобная «девальвация» времени, ценного уже фактом собственной быстротечности, необходимостью «ловить момент», безусловно, не укладывается в рамки английской языковой картины мира.

Подобную попытку гармонизации двух хронологических представлений (при несомненном приоритете одного из них!) мы наблюдали, анализируя стихотворение А. С. Пушкина. Это является своеобразным подтверждением того, что художественное сознание творца нередко оказывается шире «навязываемой» ему (пусть даже родным языком) картины мира.

Попытка гармонизации двух хронологических представлений (при несомненном приоритете одного из них!) является своеобразным подтверждением того, что художественное сознание творца нередко оказывается шире «навязываемой» ему (пусть даже родным языком) картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабенко, Л. Г.* Лингвистический анализ художественного текста / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. — М. : Флинта, 2005.
2. *Колесов, В. В.* Отражение русского менталитета в слове / В. В. Колесов // Человек в зеркале наук. — Л., 1991.
3. *Леонтьев, А. А.* Восприятие и деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Изд-во МГУ, 1976.
4. *Лотман, Ю. М.* Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. — М., 1970.
5. *Радбиль, Т. Б.* Основы изучения языкового менталитета / Т. Б. Радбиль. — М. : Флинта, 2010.
6. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. — М. : Прогресс, 1986.
7. *Юхнова, И. С.* Проблема общения и поэтика диалога в прозе М. Ю. Лермонтова / И. С. Юхнова. — Н. Новгород : ННГУ, 2011.



Духовность и гражданственность: *точки пересечения в процессе социализации личности*



ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

И. В. МЕТЛИК,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий лабораторией мировоззренческих
и духовно-нравственных основ воспитания
Института семьи и воспитания РАО
metlik@list.ru

Духовно-нравственное воспитание рассматривается как одно из основных, развивающихся направлений воспитания учащихся в современной школе. Определено понятие «духовно-нравственное воспитание», раскрыты его сущность, формы и условия реализации, соотношение с общим гражданским воспитанием, формированием гражданской идентичности школьников.

The spiritual / moral upbringing is regarded in the article as one of the main developing directions of upbringing of children in the modern school. The phenomenon «spiritual / moral upbringing» is defined, the forms and conditions of its realization, correlation with the civil upbringing, formulation of the civil identity of schoolchildren are disclosed in the article.

Ключевые слова: *воспитание, общеобразовательная школа, духовно-нравственное воспитание, гражданское воспитание, гражданская идентичность*

Key words: *upbringing, comprehensive school, spiritual / moral upbringing, civil upbringing, civil identity*

С 2000-х годов в российских педагогике и образовании все шире используется понятие «духовно-нравственное воспитание». Это вызвано новыми условиями, сложившимися после отказа от монополии в государстве коммунистической атеистической идеологии, происходя-

щими вследствие этого социальными изменениями. Установленные в Конституции гарантии идеологического многообразия в обществе, отсутствия одной государственной или обязательной для всех граждан идеологии или религии (ст. 13, 14) позволяют выстраивать педагогическую, воспи-

Духовность и гражданственность: точки пересечения в процессе социализации личности

тательную деятельность в школе на основе широкого круга мировоззренческих, идейных, философских и религиозных концепций, подходов. В стране продолжается возрождение традиционных российских конфессий, сложился социальный заказ на религиозное духовно-нравственное просвещение и воспитание детей и молодежи, соответственно, развиваются государственно-конфессиональные отношения в сфере образования и общественного воспитания. Надо сказать и о постепенном росте гражданской активности, происходящем вместе с освоением новыми поколениями россиян демократических ценностей и норм общественной жизни, что выражается в более активном участии граждан, семей в воспитании своих детей в обществе и школе.

Поскольку все эти изменения затрагивают мировоззренческие основы индивидуального и социального бытия, духовную сферу жизни общества, возникают трудности в разработке теории духовно-нравственного воспитания вследствие различных мировоззренческих и концептуальных подходов к осмыслению и интерпретации этого феномена. Определение духовно-нравственного воспитания с позиций конкретного мировоззрения, например, православного христианства, не вызывает особых

В настоящее время возникают трудности в разработке теории духовно-нравственного воспитания вследствие различных мировоззренческих и концептуальных подходов к осмыслению и интерпретации этого феномена.

проблем, задается принятым в этой духовной культуре, традиции пониманием духа, духовности, нравственности. Затруднения возникают при попытке определения духовно-нравственного воспитания, кото-

рое носило бы общий научно-теоретический характер и, выражая сущностное содержание понятия, в то же время могло быть принято в научном и педагогическом сообществах, использовано в образовательных материалах и документах в приемлемом если не для всех, то для большинства значении. В этом отношении такое общее понимание духовно-нравственного воспитания, его места в учебно-вос-

питательном процессе в настоящее время пока не сложилось.

Повышение значимости воспитания в школе, воспитательного компонента в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования, включая использование термина «духовно-нравственное воспитание», следует оценить, безусловно, положительно. Однако принятые материалы стандарта также не позволяют говорить о наличии непротиворечивой теоретической базы духовно-нравственного воспитания школьников. Это можно проиллюстрировать сравнением Программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся (далее — программа), включенной в Основную образовательную программу начального общего образования [7] и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (далее — концепция) [4], которая не является частью ФГОС общего образования, но в программе заявлена как ее методологическая основа.

Понятие «духовно-нравственное воспитание» определено в программе как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, освоение системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации». В концепции предлагается несколько иное понятие: духовно-нравственное воспитание личности гражданина России представляет собой «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию». Если сравнить эти определения, то духовно-нравственное воспитание отличается от духовно-нравственного воспитания личности гражданина России тем, что к усвоению и принятию «базовых национальных ценностей» добавлено освоение «системы общечеловеческих ценностей» (без их определения) и (снова к Рос-

сии) — «культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации». Согласно концепции, духовно-нравственное воспитание личности гражданина России предполагает усвоение и принятие базовых национальных ценностей, «имеющих иерархическую структуру и сложную организацию», но далее, в разделе 4, приводится краткий перечень двенадцати этих ценностей без иерархии и структурирования.

Данные определения не позволяют выявить специфику духовно-нравственного воспитания, сводя его к процессу усвоения, освоения, принятия разных совокупностей ценностей. Что касается конкретных «наборов ценностей», то трудности в формулировании любых таких перечней без объективных оснований их отбора, принципов трактовки, структурирования показаны на примере определения ценностных оснований гражданского воспитания [5].

В концепции базовые национальные ценности (семья, труд, искусство, наука, религия, природа и т. д.) определяются «соответственно традиционным источникам нравственности», что не соответствует пониманию источников нравственности в этике. Например, о природе в этом качестве рассуждают в основном относительно природы человека, а не природы вообще. Но и природа человека в философской этике (не говоря уже о религиозной этике) не рассматривается как источник нравственности. Заведующий сектором этики Института философии РАН Р. Г. Апресян пишет: «“Природа” или “жизнь” не может быть критерием морального опыта. ...Анализ источников морали показывает, что объективно мораль как бы предзадана человеку... С этим связана категоричность и неопровержимость, или приоритетность моральных требований: по своей логике они как бы не ограничены и не детерминированы никакими эмпирическими условиями, они безусловны» [1, с. 103, 242].

Указанные примеры демонстрируют

сложность концептуального определения духовно-нравственного воспитания в научном сообществе и, соответственно, выработки четких ориентиров для педагогов-практиков. Одновременно они же подтверждают актуальность разработки теории духовно-нравственного воспитания. Ниже представлены результаты исследований в этой области, которые проводятся в рамках Комплексной программы научных исследований Российской академии образования в лаборатории мировоззренческих и духовно-нравственных основ воспитания Института семьи и воспитания Российской академии образования. Философско-педагогические основания определения понятия «духовно-нравственное воспитание» были детально раскрыты в отдельной публикации на эту тему [2]. Здесь обозначим только главные позиции. Сравнительный анализ понятий «духовность», «духовное» в современных отечественных философии, педагогике, психологии (Г. С. Батищев, Б. С. Братусь, Л. П. Буева, В. П. Зинченко, В. В. Знаков, Е. И. Исаев, В. А. Лекторский, В. В. Медушевский, Т. И. Петракова, В. И. Слободчиков, Г. Шестун и др.) позволяет выделить характеристические признаки духовно-нравственного воспитания:

✓ относится к субъективному, внутреннему миру личности, а более точно — к ценностно-смысловой сфере личности, направлено на формирование высших идеалов и ценностей;

✓ основывается на целостной, иерархически выстроенной картине мира, мировоззрении определенного типа (религиозном или нерелигиозном) и соответствующей ему системе морали, формирует в структуре личности ценностную иерархию (вертикаль), начиная с абсолютной аксиоматической ценности;

✓ образует духовную сферу личности, позволяющую человеку самоопределиться не только в природе, но и среди людей,

Духовно-нравственное воспитание относится к субъективному, внутреннему миру личности, а более точно — к ценностно-смысловой сфере личности, направлено на формирование высших идеалов и ценностей.

Духовность и гражданственность: точки пересечения в процессе социализации личности

в обществе, выйти из состояния «общественного животного» (А. Ф. Лосев);

✓ в соответствии с иерархией смыслов и ценностей в мировоззрении данного типа задает определенные решения основных смысложизненных проблем, регулирует отношения субъекта в окружающей действительности: к людям, обществу, природе, к самому себе, своим качествам;

✓ в нравственно-поведенческом аспекте ориентирует человека на неутилитарные и неэгоистические интересы, несовместимо с индивидуализмом, прагматизмом. Как для религиозного, так и для светского сознания общим является понимание духовности, которое связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия. Духовное предполагает, что цели и смысложизненные ориентиры личности укоренены в системе надиндивидуальных ценностей (В. А. Лекторский);

✓ соотносится с определенной исторически сложившейся духовно-нравственной традицией, культурой, актуально представленной в социуме.

Обобщая эти признаки, можно сказать, что духовно-нравственное воспитание должно быть основано на определенном мировоззрении и соответствующей системе морали, социо-

культурной традиции, формировать ценностно-смысловую сферу личности и определенный образ (уклад) жизни.

В процессуальном аспекте духовно-нравственное воспитание может быть кратко определено как деятельность,

направленная на формирование ценностно-смысловой сферы личности на основе определенного мировоззрения и соответствующей ему системы морали, поведенческой и бытовой культуры.

Результатом духовно-нравственного воспитания являются принятые человеком мировоззрение, система морали и образ

(уклад) жизни, когда уже сам человек может проявлять себя как хранитель, творец и воспитатель у других людей духовно-нравственной культуры, образа жизни этого типа.

При другом подходе духовно-нравственное воспитание фактически не определяется как самостоятельное направление воспитания со своим целеполаганием, содержанием, практикой организации и методическими особенностями. Оно либо сливается с воспитанием вообще, либо отождествляется с гражданским воспитанием (воспитание гражданина), сводится к освоению и присвоению учащимися того или иного набора ценностей: узкого или необъятно широкого, но в любом случае произвольного и не позволяющего формировать целостное мировоззрение и определенную нравственную культуру личности, иначе говоря, осуществлять духовно-нравственное воспитание.

Духовно-нравственное воспитание учащихся в системе образования требует соблюдения следующих условий: добровольности, вариативности, непротиворечивости общему для всех школьников гражданскому воспитанию, законодательству и общепринятой морали. Это необходимо для обеспечения свободы мировоззренческого самоопределения личности, семьи, социокультурных групп в обществе, а также ценностно-содержательного единства обучения и воспитания детей в школе. Реализация духовно-нравственного воспитания в системе образования позволяет сделать его педагогически организованным.

Основными формами реализации духовно-нравственного воспитания в российской школе выступают учебные курсы, предметы, модули, занятия по выбору или обучение в образовательных учреждениях, образовательная программа которых ориентирована на духовно-нравственную культуру, традицию определенного типа (этнокультурные, этноконфессиональные средние школы, дошкольные учреждения, вузы).

Результатом духовно-нравственного воспитания являются принятые человеком мировоззрение, система морали и образ (уклад) жизни, когда уже сам человек может проявлять себя как хранитель, творец и воспитатель у других людей духовно-нравственной культуры, образа жизни этого типа.

Правовые гарантии воспитания детей в системе общего образования на основе духовно-нравственных ценностей их семьи, народа, социокультурной группы закреплены международным гуманитарным правом. В частности, в Протоколе № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод (1952 год) установлено: «...Государство при осуществлении любых функций, которые оно принимает на себя в области образования и обучения, уважает право родителей обеспечивать такое образование и такое обучение, которые соответствуют их собственным религиозным и философским убеждениям» (ст. 2 «Право на образование»). Подчеркнем, речь идет о светском образовании, в содержании которого должны учитываться религиозные и философские (здесь — нерелигиозные) убеждения граждан. Российская Федерация является участником данной конвенции. Близкая по смыслу норма имеется в ФЗ «Об образовании»: требование учета разнообразия мировоззренческих подходов в содержании образования (ч. 4, ст. 14).

Духовно-нравственное воспитание детей на основе религиозных ценностей и традиций по выбору их семьи в российской светской (государственно-общественной) школе осуществляется, но пока не является общедоступным, не обеспечено всем гражданам, развивается в основном в вариативной части школьной программы (региональный и школьный компоненты, дополнительное образование). На встрече Президента РФ Д. А. Медведева с лидерами российских конфессий 21 июля 2009 года были приняты решения, согласно которым в обязательную часть учебного плана включается новая предметная область, предусматривающая изучение религиозных культур и этики по выбору. В 2009—2011 годах в 21 регионе в экспериментальном порядке апробирован комплексный курс, включающий шесть модулей-предметов по выбору семьи школьника. Из них четыре ориентированы на духовно-нравственные традиции и последо-

вателей православного христианства, ислама, буддизма, иудаизма, а два — на нерелигиозную часть общества. В процессе эксперимента большинство родителей подтвердило, что главной целью изучения их детьми этих предметов (модулей) они видят духовно-нравственное воспитание ребенка на основе ценностей и традиций, которые разделяет его семья [9]. Эксперимент позволил снять многие опасения и вопросы, прежде всего в части деления школьников на учебные группы. Никаких негативных последствий в отношениях детей и учителей это не вызвало. Модель изучения в светской школе традиционных религий по выбору семьи учащегося реализуется во многих странах, поэтому такой результат был вполне ожидаем. В практическом плане остаются актуальными вопросы подготовки учебно-методического обеспечения и учителей по религиозным культурам во взаимодействии с религиозными организациями, их образовательными центрами, специалистами. Учителя сами должны быть носителями соответствующей духовно-нравственной культуры, традиции, а не трансляторами религиозоведческих справочников. В последнем случае о каком-либо духовно-нравственном воспитании говорить не приходится.

В октябре 2011 года были подведены предварительные итоги эксперимента. Одобрена выполненная Министерством образования и науки РФ и другими участниками работа, отмечена позитивная роль преподавания религиозных культур и этики по выбору в духовно-нравственном воспитании школьников. Преподавание «новых предметов», как указано в соответствующем поручении Президента РФ Д. А. Медведева [6], теперь должно быть распространено на все регионы России. Кроме того, Министерством образования

Духовно-нравственное воспитание детей на основе религиозных ценностей и традиций по выбору их семьи в российской светской (государственно-общественной) школе осуществляется, но пока не является общедоступным, не обеспечено всем гражданам, развивается в основном в вариативной части школьной программы.

Духовность и гражданственность: точки пересечения в процессе социализации личности

и науки РФ рекомендовано «проработать вопрос о преподавании комплексного курса в течение полного учебного года и на всех ступенях школьного образования» [8].

Целью гражданского воспитания в российской школе является формирование российской гражданской идентичности учащихся на основе общепринятых в стране норм и ценностей. В настоящее время совокупность этих норм и ценностей представлена, прежде всего, в Конституции России. Российская гражданская идентичность — исторически подвижный феномен. Она складывается конкретно-исторически на основе правовых, политических и культурных норм, принятых в данный период большинством россиян, объединяющих их в одном государстве. Общее гражданское воспитание учащихся в российской школе осуществляется, прежде всего, в процессе преподавания основных социально-гуманитарных дисциплин. Одним из условий реализации духовно-нравственного воспитания в общеобразовательной школе выше была названа его непротиворечивость общему для всех школьников гражданскому воспитанию, общим гражданским ценностям и нормам. Развитие (возрождение) духовно-нравственного воспитания в российской школе ставит задачу согласования этой практики с

Российская гражданская идентичность — исторически подвижный феномен. Она складывается конкретно-исторически на основе правовых, политических и культурных норм, принятых в данный период большинством россиян, объединяющих их в одном государстве.

общим, обязательным гражданским воспитанием.

В соответствии с подходом, основанным на изложенном выше понимании духовно-нравственного воспитания, такое согласование

должно строиться по принципу обратной связи. Содержание программ духовно-нравственной направленности по религиозным культурам и этике не должно противоречить общим гражданским нормам и ценностям, должно поддерживать формирование российской гражданской идентичности, гражданской солидарности. С другой стороны, в социально-гуманитарном обра-

зовании как содержательной основе гражданского воспитания следует учитывать исторические и культурные ценности и традиции народов России, в том числе традиционных религий, оно также не должно им противоречить.

Задача согласования общего гражданского воспитания и воспитания школьников с учетом мировоззренческого и культурного самоопределения их семей успешно решается в светской школе всех современных светских государств, где преподаются традиционные религии и, как правило, альтернативный курс этики (этики и философии) по выбору семьи школьника. Например, в Германии имеется система такого согласования между светскими и конфессиональными структурами, учреждениями. «Вопрос утверждения образовательных программ религиозного воспитания и образования для светской школы предполагает совместную работу государственного и церковного управлений. Со стороны государства здесь участвует Министерство образования и культуры, со стороны Римско-католической церкви — Католический комиссариат (das Katholische Schulkommissariat)... Проекты образовательных программ, предназначенных для использования в светской школе, прорабатываются Католическим комиссариатом совместно с церковным Религиозно-педагогическим центром (Religionspädagogische Zentrum (RPZ)), выполняющим научно-педагогические и методические функции. Одновременно программы прорабатываются рабочей группой земельного Министерства образования и культуры во взаимодействии с государственным учреждением — Государственным институтом по определению качества образования и профессиональным исследованиям (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)). Содержание подготовленных образовательных программ согласуют и утверждают между собой со стороны государства Государственный институт (ISB) и Религиозно-педагогический центр (RPZ)». С другой стороны, в

содержании учебного предмета «Граждановедение. Политическая жизнь» (аналог «Обществознания» в российской школе) учитываются мировоззренческие особенности религиозной части общества. «Учебник по основному, обязательному учебному предмету, играющему главную роль в формировании общих гражданских ценностей школьников, учитывает полимировоззренческий состав немецкого общества и не имеет никакой односторонней идеологической, в частности секулярной или атеистической, направленности. ...Гармоничная интеграция в содержание религиозных мировоззренческих и конкретных конфессиональных понятий, терминов позволяет говорить об учете интересов разных мировоззренческих групп в содержании этой базовой гуманитарной дисциплины» [3, с. 95—97, 113].

Аналогично реализуются школьные программы лютеран (евангелистов) и других конфессий. Понятно, что подобную систему согласования надо выстроить, организовать ее работу, постоянно корректировать. Но в современном полимировоззренческом и многокультурном обществе, если придерживаться демократических норм, только таким образом можно обеспечивать полноценное выполнение школой своих воспитательных функций.

Общее гражданское и вариативное духовно-нравственное воспитание в светской школе принципиально не соотносятся по признаку главного и второстепенного, более или менее важного.

Государство как социальный институт заинтересовано, прежде всего, в гражданском воспитании детей и молодежи в общеобразовательной школе. Для человека, семьи, народов, религиозных общин, ценящих свою идентичность, таковым является духовно-нравственное воспитание. Со-

блюсти необходимый баланс можно, только если в системе образования, в школе как жизненном, педагогическом, воспитательном пространстве равноценны и равно важны обе эти практики воспитания. При переходе на ФГОС общего образования, разработке образовательной программы школы, планировании воспитательной деятельности необходимо учитывать, дифференцировать эти направления воспитания во всех составляющих учебно-воспитательной деятельности.

Возвращение в российскую школу духовно-нравственного компонента общего образования в полноценном объеме и качестве позволит в большей степени реализовать не только воспитательный потенциал школы как социального института, но и личностный потенциал педагогов. А в части общего гражданского воспитания — более тесно связать его с традиционной духовной культурой и моралью народов России, сделать более основательным и результативным.

Возвращение в российскую школу духовно-нравственного компонента общего образования в полноценном объеме и качестве позволит в большей степени реализовать не только воспитательный потенциал школы как социального института, но и личностный потенциал педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Апресян, Р. Г.* Идея морали и базовые нормативно-этические программы / Р. Г. Апресян. — М. : Институт философии РАН, 1995.
2. *Галицкая, И. А.* Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике / И. А. Галицкая, И. В. Метлик // Педагогика. — 2009. — № 10.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // URL: <http://standart.edu.ru>.
4. *Князькова, Н. П.* Гражданское и религиозное воспитание школьников в системе общего образования Германии : дис. ... канд. пед. наук / Н. П. Князькова. — М., 2011.
5. *Метлик, И. В.* Ценностное ядро гражданского воспитания / И. В. Метлик // Воспитание школьников. — 2011. — № 8.
6. Поручение Президента РФ Д. А. Медведева от 2.08.2009. Пр-2009 // URL: <http://www.rusline.ru>.

Духовность и гражданственность: точки пересечения в процессе социализации личности

7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. — М. : Просвещение, 2010.

8. Протокол заседания Комиссии по вопросам религиозных объединений при Правительстве РФ от 4 октября 2011 г. № 1 (61) // URL: <http://www.minnaz.ru>.

9. Социологические исследования хода апробации комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики». — М. : Минобрнауки России ; Социологический центр РАГС, 2010.



РОЛЬ И МЕСТО СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ГРАЖДАНСКОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

И. И. БОНДАРЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры начального образования НИРО
bonira69@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования гражданственности, развития духовной культуры личности. Выявлены условия развития ее гражданского сознания и гражданской культуры, подчеркиваются возможность и необходимость развития опыта общественных отношений и норм социального поведения уже на этапе младшего школьного возраста.

The problem of forming the citizenship, development of the spiritual culture of person is regarded in the article. The author discloses the conditions of persons' civil consciousness and civil culture development, underlines the opportunity and necessity of the development of social relations experience and norms of social behavior concerning to the period of primary school.

Ключевые слова: *гражданственность, социальная культура личности, гражданская культура, формирование гражданского сознания личности, формирование гражданского поведения, социальный опыт*

Key words: *citizenship, social culture of person, civil culture, forming of civil consciousness of person, forming of civil behavior, social experience*

На современном этапе развития общества активно реализуется гуманистическая идея, которая, помещая в центр педагогической деятельности

личность ребенка, призывает исходить из его потребностей и интересов, вовлекать юного гражданина в активную деятельность, формирующую опыт достижения

жизненного успеха. Во второй половине XX столетия, главным образом в зарубежной педагогике и психологии, широкое распространение получила теория социализации личности. В русле данной теории приоритет получает концепция гражданского воспитания. Отечественные психологи и педагоги (Д. И. Фельдштейн, А. А. Бодалев, А. В. Мудрик, Г. М. Андреева, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Реан, Г. А. Цукерман и др.) акцентируют внимание на социализации личности через развитие социальных навыков, в том числе способности ненасильственного разрешения конфликтов, умения понимать и переживать не только собственные проблемы, но и социальные проблемы других. Таким образом, в педагогическом аспекте теория социализации предполагает создание установки на поиск возможностей социального партнерства и разработку системы мер по развитию чувства гражданственности.

Проблема изучения сущности гражданственности, гражданского воспитания прошла путь от первоначального публицистического описания и отождествления с патриотизмом до понимания необходимости ее осмысления с помощью сложного комплекса философского, социологического и психолого-педагогического подходов. Это позволило осознать гражданственность как имеющее интегративную природу сложное личностное образование, формирование которого зависит как от внешних факторов, так и от усилий самой личности.

В настоящее время можно обозначить несколько смысловых полей, отражающих многозначную сущность понятия «гражданственность». Среди основных:

✓ *юридическое* — контуры данного глубоко законодательного поля определяются политико-смысловой принадлежностью лица тому или иному государству. В данном смысловом поле человек рассматривается, в первую очередь, как субъект отношений с государством;

✓ *социологическое* — интенсивность проявления этого смыслового поля опре-

деляется приверженностью лица интересам и ценностям государства и общества, выделением их в качестве приоритетных в личностной шкале ценностей, сопряжением с ними собственных интересов и готовностью идти на личные жертвы ради интересов государства, видением перспектив развития государства и личной позитивной роли в данном развитии;

✓ *политологическое* — смысловой нагрузкой здесь может выступать активная и сознательная включенность в жизнь государства, с точки зрения полноты взятых на себя прав и обязанностей, активное пользование своими правами и свободами;

✓ *социально-бытовое* — смысловая идентификация понятий «гражданин», «гражданственность» рассматривается через принадлежность человека к обществу, в котором он живет или мыслит себя;

✓ *социально-психологическое* — данное смысловое поле идет через ощущение себя гражданином, ощущение и переживание сопричастности жизни общества и государства, установление связей между результатами и мотивами деятельности, выявление характера связей между личным и общественным. Важнейшими характеристиками человека здесь можно назвать содержательность и интенсивность его эмоционально-психической напряженности в ситуациях идентификации себя с государством;

✓ *социально-педагогическое* — наиболее емкое и сложное смысловое поле. Оно отражает взгляд на гражданственность как поддающуюся формированию и коррекции педагогическими средствами гражданскую культуру, которая проявляется в способности и готовности личности выступать в роли гражданина перед собой, обществом и государством.

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что гражданственность как яв-

Проблема изучения сущности гражданственности, гражданского воспитания прошла путь от первоначального публицистического описания и отождествления с патриотизмом до понимания необходимости ее осмысления с помощью сложного комплекса подходов.

Духовность и гражданственность: точки пересечения в процессе социализации личности

ление в государстве, обществе, системе межличностного взаимодействия — это феномен высокого интегративного порядка. Гражданственность как качество объективно может выступать показателем развития не только государства и общества («гражданственность общества»), но и личности («гражданственность личности»), ее воспитанности с точки зрения общества («гражданская культура личности»). Эти значения понятия «гражданственность» дополняют и подкрепляют друг друга, в связи с чем оно и приобретает интегративное системное качество.

Формирование гражданина как важная цель воспитания и образования включает в себя две группы задач: те, что помогают самореализации личности, развитию ее духовной культуры, и те, что направлены на формирование готовности к выполнению социально значимых функций. Недостаточная изученность процесса формирования гражданственности, ее сущности проявляется в том, что зачастую он сводится либо к воспитанию вообще, либо к воспитанию нравственности.

В. В. Соловьев отмечал, что «гражданственность» и «нравственность» не равнозначные и потому не сводимые друг

к другу понятия. Можно быть нравственным человеком, но не обладать осознанной гражданской позицией, проявляющейся в социальной действительности. Важно понимать и учитывать в процессе формирования и становления гражданственности роль самой личности как активного субъекта.

Сущность воспитания как общественно-исторической необходимости и процесса самореализации индивидуальности может быть представлена действием двух тенденций: ограничивающая индивида общественная необходимость и стремящаяся ее преодолеть свобода, феномен активно-творческого проявления. Противосто-

яние или тяготение к гармонии этих тенденций составляет суть основного педагогического противоречия, движущую силу формирования личности [5]. Данное теоретическое положение позволяет сформулировать основную идею социализации и гражданского воспитания личности, которая заключается в достижении относительной гармонии, сбалансированности общественных и частных интересов, что в свою очередь предполагает установление оптимального соотношения формирования культуры полезности и культуры гражданского достоинства.

«Социальная культура», «культура гражданского достоинства», «гражданская культура» — совокупность понятий, качественно характеризующих отношение общего и индивидуальной свободы. *Социальная культура личности* отражает состояние сбалансированности, относительной гармонии частных и общественных интересов. *Культура гражданского достоинства*, соединенная с культурой духовной, выражается в достаточном уровне развития планетарного сознания, свободного от рамок государственных, национальных, профессиональных интересов, в осознании личной ответственности за собственное гражданское самоопределение, в признании неповторимости и ценности собственной личности и личности другого человека.

Важнейшими условиями развития гражданского сознания личности, ее *гражданской культуры*, являются:

✓ осмысление обществом, в частности, педагогическими работниками, сущности и особенностей процесса социализации с целью выработки оптимальных технологий успешной интеграции растущего человека в общество;

✓ переход государственных, социальных институтов, в том числе семьи и школы, на иную парадигму гражданского воспитания, что предполагает, прежде всего, поиск нового содержания, методов и средств формирования гражданской культуры личности в учебно-воспитательном процессе;

✓ целенаправленные действия общества,

Формирование гражданина как важная цель воспитания и образования включает в себя две группы задач: те, что помогают самореализации личности, развитию ее духовной культуры, и те, что направлены на формирование готовности к выполнению социально значимых функций.

школы, семьи, личности в установлении связей между процессами социализации и воспитания. Особая важность семьи и школы обусловлена тем обстоятельством, что именно они, в первую очередь, взаимодействуя с другими социальными институтами, способны оптимально выполнить комплексную защитную функцию (социальную, правовую, нравственную, психофизиологическую).

Гражданское воспитание обеспечивается педагогической системой, общественно-государственной по содержанию и гражданской по направленности. Гражданское воспитание и становление личности предполагают педагогически ориентированную систему мер по созданию условий для успешной социализации растущего человека, его самораскрытия, самовыражения и самовоспитания.

Частные цели гражданского воспитания можно классифицировать (по признаку воздействия на сферы личности) следующим образом: цели формирования гражданского сознания личности — представлений, взглядов, убеждений, идеалов; цели формирования эмоциональной сферы — чувств, переживаний, отношений; цели формирования гражданского поведения — отношений и участия в деятельности.

Формирование гражданского сознания личности рассматривается как философско-мировоззренческое самоопределение человека, убежденность в истинности гуманистических ценностей, готовность к социальному и профессиональному самоопределению; развитие национального самосознания; развитие свободы, гибкости мышления, сочетающиеся с личной ответственностью, самостоятельностью и дисциплиной.

Формирование эмоциональной сферы осуществляется через развитие умений чувствовать и выражать свои эмоции, а также понимать эмоции и чувства других, осознавать свое отношение к той или иной ситуации.

Формирование гражданского поведения подразумевает направленность на здоро-

вый образ жизни, культуру досуга, достижение жизненного успеха, адекватное ситуации поведение, законопослушание, сопротивление злу, развитие социальной активности и навыков коммуникативного взаимодействия в процессе осознания и реализации социальных ролей. Невозможно обучиться социальной роли по книгам — каждая социальная роль включает в себя множество культурных норм, правил и стереотипов поведения, связанных с правами, обязанностями и отношениями, которые нужно освоить.

Содержание гражданского воспитания составляют соединенные с личными переживаниями и чувствами конкретные знания, на основе которых строятся гражданские убеждения, во многом определяющие характер поведения и деятельности личности. В требованиях ФГОС обозначено, что решение проблемы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования требует создания системы формирования духовно-нравственных ориентиров для жизненных выборов, воспитания гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека, воспитания нравственных чувств и этического сознания.

Среди социальных институтов, оказывающих активное воздействие на формирование гражданской культуры общества, важнейшая роль принадлежит образованию. Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России содержание образования должно быть ориентировано на формирование базовых национальных ценностей, среди которых выделяют «области общественных отношений, деятельности и сознания... опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, саму систему общественных отношений» [3, с. 18]. Рос-

Именно семья и школа, взаимодействуя с другими социальными институтами, способны оптимально выполнить комплексную защитную функцию (социальную, правовую, нравственную, психофизиологическую).

Духовность и гражданственность: точки пересечения в процессе социализации личности

сийская общеобразовательная школа нового века представляет собой особый социальный институт, в котором ребенок осваивает нормы общественных отношений на протяжении длительного времени: с 1-го по 11-й класс. Особое место в нем занимают учащиеся начальной школы.

Младшие школьники стремятся к самоутверждению в различных видах деятельности, подлежащих общественной оценке и охватывающих прежде недоступные им сферы жизни. Важными особенностями учащихся начальной школы являются обостренная сензитивность к нравственно-психологическим нормам и правилам поведения, готовность к овладению способами общественных отношений, развитию социальных навыков. Овладение ребенком опытом общественных отношений, определенными социальными навыками позволяет ему быть субъектом не только воспитания и обучения, но и социального действия.

Несмотря на разностороннее освещение в литературе вопросов гражданского воспитания подрастающего поколения, новые тенденции в обществе, науке и образовании еще более актуализировали данную проблему и потребовали более глубокого переосмысления

различных ее аспектов с точки зрения их практического решения, а также ее ориентированности на младший школьный возраст.

На этапе начального образования в рамках гражданского становления личности целесообразно говорить о формировании социального поведения, развитии опыта общественных отношений и социальных навыков у младших школьников. Определяя цели и задачи формирования норм социального поведения в коммуникативной среде, важно выделить следующие ведущие компоненты личностного роста учащихся, возможные в реализации педагогического воздействия. К ним относятся:

✓ *общая направленность личности*, обусловленная отношением к окружающему миру, самому себе, предполагающая установку личности на развитие качеств, необходимых для жизни в социуме, на приобретение учащимися необходимых знаний, умений, навыков, опыта; формирование у них системы центральных мотивов, мировоззрения, убеждений;

✓ *нравственно-волевые свойства личности*, необходимые для самореализации, общения с другими людьми в процессе взаимообогащающего творческого сотрудничества, преодоления трудностей и преград в достижении поставленных целей;

✓ *интеллектуально-эстетический потенциал личности*, включающий эстетическое отношение к окружающему, творческие формы воображения, развитую интуицию. Развитие интеллекта неразрывно связано с мотивами, потребностью в познании, побуждении интеллектуальной активности, инициативы и самостоятельности.

Эти компоненты личностного роста учащихся можно рассматривать как основу для выстраивания системы эффективного взаимодействия в образовательном учреждении.

Формирование социального опыта младшего школьника, гражданского сознания и гражданского поведения личности, создание условий, способствующих восприятию детьми целостной картины мира, осуществляются в рамках учебного курса «Гражданское образование в начальных классах» (региональный курс Нижегородской области, авторы: С. К. Тивикова, Н. Н. Деменова, Т. Я. Железнова, Н. Ю. Яшина). Этот курс, безусловно, способствует формированию гражданской позиции учащихся. Зачастую, рассуждая о формировании гражданской позиции, не рассматривают вопросы о выборе адекватных и эффективных методов, о целенаправленной деятельности, то есть проблема формирования гражданской позиции отделяется от проблемы социально-психологического развития личности. Думается, эти проблемы не должны разделяться. Пони-

Овладение ребенком опытом общественных отношений, определенными социальными навыками позволяет ему быть субъектом не только воспитания и обучения, но и социального действия.

мая, что жизнь очень сложна и разнопланова, мы должны научить ребенка социальному и гражданскому творчеству, чтобы он не копировал заученные поведенческие шаблоны, а всякий раз выстраивал свое поведение заново, в соответствии со сложившейся ситуацией. Именно гражданское творчество позволит человеку «устоять» в эпоху кризисов и переоценки ценностей, вновь выстроить свое поведение, ориентируясь на общественное и личное благо.

Практическое решение этого вопроса возможно с помощью следующей системы средств, используемых на уроках гражданского образования:

- ✓ демонстрация практической значимости знаний и осознание необходимости расширять границы своего знания;

- ✓ наблюдение за поведением окружающих с целью понять их эмоции и мотивы и осознать свое отношение к происходящему;

- ✓ создание определенных ситуаций в учебном процессе, когда учащимся необходимо решить практическую задачу многовариантным подходом.

На разных этапах формирования у школьников социальных навыков и умений возможно использование различных приемов. Так, на первом этапе — мотивационно-ориентировочном — большую часть времени занимают этические беседы, а на деятельностном этапе приоритетными являются творческие сюжетно-ролевые игры и анализ проблемных ситуаций.

Сюжетно-ролевая игра — это деятельность, не предполагающая внешнего продукта — результата этой деятельности; ее результат — внутреннее изменение личности, приобретение определенного опыта. В ролевой игре заложены большие возможности для развития рефлексии как способности осмысливать свои действия, потребности, переживания, соотнося их с действиями, потребностями и переживаниями других людей. Игра — своеобразный регулятор всех жизненных позиций ребенка, сфера его самостоятельности, в кото-

рой идут мощные процессы самопринятия, самоопределения, самовыражения, само-реабилитации. Ребенок самовыстраивается в игре и через игру, получая информацию о мире и своей роли в этом мире. Игра для детей — область их социального творчества, в которой возможно решение мотивационно-смыслового и нравственно-

аспектов. Важно обращать внимание на формирование активности, самостоятельности учащихся, на творческий подход к разрешаемым проблемам, так как при этих условиях дети бы-

стрее овладевают новыми способами взаимодействия, повышается личностное принятие, а высокая степень системности и вариативности выступают как инструменты самостоятельного познания и опыта в последующей деятельности.

Уроки гражданского образования в начальной школе предполагают использование активных форм организации образовательного процесса: ролевые игры, этические беседы с элементами психологического диагностирования, диспуты, «мозговой штурм», проблемные инсценировки и т. п.

Содержание курса гражданского образования обладает значительным социокультурным и социализирующим потенциалом, что способствует открытию и узнаванию собственного «я» на личностном и социальном уровнях, поиску своего места в системе человеческих отношений, благодаря чему ребенок становится активным субъектом собственной жизни и жизни общества. Говоря о социализации младшего школьника, мы имеем в виду следующие факторы: включение в различные виды отношений (взаимодействие, сотрудничество), в основные сферы деятельности (познавательную, игровую, трудовую, общественно значимую); формирование коммуникативных умений в процессе общения со сверстниками и взрослыми; освоение элементов гражданской культуры; раз-

Именно гражданское творчество позволит человеку «устоять» в эпоху кризисов и переоценки ценностей, вновь выстроить свое поведение, ориентируясь на общественное и личное благо.

Духовность и гражданственность: точки пересечения в процессе социализации личности

витие способностей к самопознанию и самореализации.

В содержании курса гражданского образования выделены четыре тематических блока, в каждом из которых присутствуют и нравственный, и правовой, и социально-психологический компоненты, способствующие вхождению младшего школьника в гражданское правовое общество.

Первый блок — «Отечество. Родина. Россия». Здесь делается акцент на отношении к своему Отечеству, малой родине, природе, уважении к государству, его символам, законам, истории государства, уважении к духовному наследию. *Второй блок — «Познание мира. Культура разных народов».* Важно дать представление о Земле как общем доме для всех людей, об уважении к духовной культуре разных народов. *Третий блок — «Семья и человек».* В этом тематическом блоке обращаем внимание на роль и значение дома и семьи в жизни каждого человека, знако-

В содержании курса гражданского образования выделены четыре тематических блока, в каждом из которых присутствуют и нравственный, и правовой, и социально-психологический компоненты.

мимся с нравственными заветами и законами, нравственными ценностями общества, семьи. *Четвертый блок — «Человек и общество».* Особое внимание обращается на взаимосвязь че-

ловека и общества, важность правильного соотношения личных и общественных интересов. В рамках этого блока обязательно происходит знакомство со статьями Конвенции о правах ребенка и статьями

Всеобщей декларации прав человека, также школьники учатся выстраивать отношения на основе общечеловеческих ценностей.

Таким образом, значимым в данном курсе является умение осознанно применять знания о человеке как члене общества, построенные на нравственно-правовой основе с целью формирования гражданственности личности и ее социализации. Высокая эффективность решения заявленных задач достигается посредством активных форм обучения с учетом возрастных особенностей учащихся. В этом случае социализация личности осуществляется через формирование норм социального поведения и развитие социальных навыков.

Социальное поведение мы рассматриваем как комплекс осознаваемых и неосознанных действий человека по отношению к обществу, другим людям, предметному миру и деятельности, основанному на определенном уровне философско-мировоззренческих обобщений, которые, становясь убеждениями, жизненными принципами под воздействием образования и воспитания, определяют характер взаимодействия и деятельности личности в смысловых и целевых установках.

Исходя из этого, мы можем говорить об эффективном формировании гражданственности младших школьников средствами курса «Гражданское образование» и о становлении личности на данном возрастном этапе, который, безусловно, значим в общем развитии личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белякова, Е. Г.* Нравственное развитие ребенка: психологический аспект / Е. Г. Белякова. — Тюмень : Изд-во Тюменского ун-та, 1999.
2. *Вяземский, Е. Е.* Гражданское образование школьников: поиски перспективных подходов / Е. Е. Вяземский // *Didaticos*. — 1996. — № 6.
3. *Данилюк, А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2009. — (Стандарты второго поколения).
4. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1997.
5. *Мудрик, А. В.* Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. — М. : Сентябрь, 1997.
6. Психологический словарь / под ред. Ю. Л. Неймерова. — Ростов н/Д : Феникс, 2003.



Духовно-нравственное воспитание в современном образовательном процессе



ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ

Н. В. КАЛИНИНА,
д. психол. н., профессор,
заведующая кафедрой психологии УлГУ
и кафедрой начального образования Ульяновского ИПКиПРО
kalinata66@mail.ru

Анализируются задачи, области и психологические составляющие духовно-нравственного самоопределения младших школьников. Дается понятие самоопределения, выделяются его структурные компоненты, предлагаются педагогические условия, позволяющие обеспечить духовно-нравственное самоопределение ученика начальных классов.

The author of the article analyses the tasks, fields and psychological elements of spiritual / moral self-determination of primary schoolchildren. The phenomenon «self-determination» is defined, its structural components are disclosed, pedagogical conditions, providing the spiritual / moral self-determination of primary pupil, are suggested.

Ключевые слова: *духовно-нравственное самоопределение, ценностные ориентации, пространства самоопределения, рефлексивное взаимодействие*

Key words: *spiritual / moral self-determination, value orientation, the spaces of self-determination, reflexive interaction*

Государственный образовательный стандарт второго поколения, на который переходит сегодня начальная школа, в качестве одного из важнейших личностных результатов начального общего образования называет духовно-нравственное самоопределение младшего школьника [9]. Достижение данного результата может быть обеспечено при условии чет-

кого понимания каждым учителем его сущности, осознания критериев, к которым необходимо стремиться в обеспечении результата. К сожалению, в материалах, описывающих проектируемые результаты начального общего образования, не представлено четкого критериального описания духовно-нравственного самоопределения, его показателей, уровней. Стремясь

помочь педагогам осмыслить содержание и возможности достижения важнейшего личностного результата образования, мы попытались выявить психологические составляющие духовно-нравственного самоопределения и смоделировать педагогические условия содействия духовно-нравственному самоопределению детей.

В отечественной психологии вопрос самоопределения рассматривается в контексте становления самосознания в развитии личности [1; 2], в связи с определением личностью своего места в жизни (чаще при выборе профессионального пути) [8; 10] и становлением Я-концепции личности, определением собственных ценностей, норм и правил поведения [6]. Рассматривая самоопределение как компонент самосознания личности, мы исходим из того, что самоопределение — это процесс осознания, принятия и выработки норм и ценностей для реализации жизненных задач.

Понятие самоопределения в психологических исследованиях рассматривается, в основном, применительно к личности, обладающей целостным самосознанием — взрослого и подростка [1; 6]. Именно подростковый и ранний юношеский возраст является ведущим для самоопределения личности. Так, профессиональное и личностное самоопределение выступает ведущим новообразованием старшего школьного

возраста [10]. Однако процесс самоопределения личности начинается намного раньше, с момента зарождения самосознания, дошкольного возраста, а в младшем школьном возрасте

у личности развивается осознание себя как субъекта собственной деятельности [4], следовательно, в контексте социальных норм и социально значимой деятельности. Это дает основания утверждать, что правильно организованная работа в образовательном учреждении может и должна решать задачу создания условий духовно-нравственного самоопределения детей.

Для выявления сущности и особенностей духовно-нравственного самоопределения мы проанализировали психологические составляющие данного феномена, выделили его критерии, показатели и уровни применительно к младшему школьному возрасту.

Решая проблему определения структурно-содержательных характеристик духовно-нравственного самоопределения, мы исходим из идеи В. С. Мухиной [7], которая считает, что структурным ядром самоопределения являются ценностные ориентации, формирующиеся на разных этапах онтогенеза и направляющие структурные звенья самосознания. Наиболее существенным компонентом духовно-нравственного самоопределения, его содержательной основой являются ценности личности. В качестве основных ценностей, задающих направление процесса самоопределения, выступают ценности государства (гражданское самоопределение), отечества (патриотическое самоопределение), культуры и традиций своего народа (национальное самоопределение), семьи, близких (семейное самоопределение), школы, группы / класса (организационное самоопределение) [5].

Исследуя духовно-нравственное самоопределение как личностное образование, при выявлении его сущности и специфики мы учитываем, что как субъект человек проявляет и осознает себя в трех системах отношений: «я — общество» (государство, нация, родная страна, семья, школа, класс); «я — другие» (сограждане, соплеменники, соотечественники, родные и близкие, друзья, одноклассники); «я — я» (гражданин, представитель своей нации, своего отечества, сын / дочь, сестра / брат, внук / внучка, воспитанник / ученик, одноклассник, друг). Духовно-нравственное самоопределение включает в себя: систему собственных представлений и оценок того образа, к которому надо стремиться, и систему представлений и оценок самого себя как гражданина, патриота, человека определенной национальности, члена кол-

Структурным ядром самоопределения являются ценностные ориентации, формирующиеся на разных этапах онтогенеза и направляющие структурные звенья самосознания.

лектива, семьи, референтной группы, зависящую от индивидуального опыта, актуальных оценок окружающих и собственных представлений о том, каким он хочет быть.

Таким образом, духовно-нравственное самоопределение представляет собой сложное динамическое образование личности, интегрирующее в себе процесс и результат освоения и построения личностью собственной системы ценностей, Я-образа на основе осознания и оценки своего отношения к родине, семье, школе, классу, группе, соотечественникам, членам своей семьи, членам коллектива образовательного учреждения, одноклассникам, товарищам, самому себе как представителю своего отечества, народа, семьи, школы, класса, группы.

Проведенный нами анализ позволил установить, что в структуру самоопределения личности исследователи [3; 6; 8] включают систему ценностей и ценностных ориентаций, образующих и направляющих деятельность субъекта. Основными его составляющими, на наш взгляд, являются компоненты, обеспечивающие становление Я-образа: Я-понимание (когнитивный компонент), Я-отношение (мотивационно-эмоциональный компонент), Я-поведение (действенно-поведенческий компонент), Я-оценивание (рефлексивный компонент), которые позволяют содержательно раскрыть обозначенное ФГОС самоопределение как личностное универсальное учебное действие [9, с. 4].

Когнитивный компонент духовно-нравственного самоопределения включает в себя: понимание личностью значимости для себя истории своей родины, ценности культуры и природы своей страны, родного края, места, где родился и вырос, важности заботы о будущем своей страны; осознание степени значимости для себя духовной общности с соотечественниками, уважительного отношения к тем, кто внес вклад в развитие страны, толерантного отношения к представителям других народов; понимание важности знания

их культурных особенностей и традиций, традиций своей семьи и своего образовательного учреждения; осознание важности соблюдения норм и правил поведения в семье, образовательном учреждении, на улице, во дворе и общественных местах; осмысление ценности доверительных дружеских взаимоотношений, помощи и поддержки; осознание важности своего вклада в развитие школы, родного города, страны. Сюда же включаются знания норм, правил и способов поведения в семье, школе, на улице, в общественных местах, норм сотрудничества и взаимопомощи.

Мотивационно-эмоциональный компонент проявляется в эмоциональном, равнодушном отношении личности ко всему, что касается родной страны: ее историческому прошлому, настоящему и будущему, достижениям национальной культуры, родному дому; к достижениям соотечественников, чья жизнь — образец служения родине; в ощущении духовного единения с ними; в эмоциональном принятии своих родных, близких, педагогов, одноклассников, товарищей, представителей других народов, позитивном принятии норм, правил поведения, а также в стремлении к сотрудничеству, уважению к окружающим, готовности оказать им помощь и активно участвовать в позволяющей реализовать свой потенциал деятельности на благо родины, семьи, школы.

Деятельностный компонент содержит деятельность, направленную на приобщение к культурному, историческому и духовному наследию своего отечества, образовательного учреждения, семьи, а также создание и сохранение этого наследия; активное участие в акциях и мероприятиях духовно-нравственного содержания, проводимых в ОУ, соблюдение нравственных норм и правил поведения воспитанника и ученика, уважительное отношение к товарищам и взаимопомощь.

Проведенный нами анализ позволил установить, что в структуру самоопределения личности исследователи включают систему ценностей и ценностных ориентаций, образующих и направляющих деятельность субъекта.

Рефлексивный компонент состоит в оценке своих поступков и личностных качеств, своего вклада в развитие семьи, группы, класса, школы; анализе своих ценностей и мотивов поведения в конкретных ситуациях духовно-нравственного содержания, своей любви к родине, интереса к родной культуре, чувства долга по отношению к окружающим и отечеству и т. д. Рефлексию одновременно можно рассматривать и как компонент, и как механизм духовно-нравственного самоопределения.

Критерием выявления уровней духовно-нравственного самоопределения учащихся служила степень продвижения к построению целостного Я-образа, в системе духовно-нравственных отношений к миру, к людям и самому себе, понимаемого как достижение ребенком субъектности, ценностной и деятельностной определенности, гармонии в отношениях со значимыми другими. В соответствии с данным критерием нами выделено четыре уровня духовно-нравственного самоопределения детей.

Высокий уровень духовно-нравственного самоопределения характеризуется устойчивыми знаниями норм, правил и

Критерием выявления уровней духовно-нравственного самоопределения учащихся служила степень продвижения к построению целостного Я-образа, в системе духовно-нравственных отношений к миру, к людям и самому себе, понимаемого как достижение ребенком субъектности, ценностной и деятельностной определенности, гармонии в отношениях со значимыми другими.

способов поведения в семье, школе, на улице, в общественных местах, норм сотрудничества и взаимопомощи; высоким интересом к истории своей родины, культуре и природе своей страны, родного края; позитивным отношением к своим родным, близким, педагогам, одноклассникам, товарищам, пред-

ставителям других народов; умением сотрудничать; проявлением уважения к окружающим, готовности к оказанию им помощи; активным участием во всех делах, позволяющих реализовать свой потенциал на благо родины, семьи, школы; постоянным и осознанным соблюдением

нравственных норм и правил поведения воспитанника и ученика; уважительным отношением к товарищам и взаимопомощью; адекватной оценкой своих поступков и личностных качеств, умением анализировать свои ценности и мотивы поведения в конкретных ситуациях духовно-нравственного содержания; умением соотносить свои интересы с интересами одноклассников, педагогов; критическим и требовательным отношением к себе.

Средний уровень отличается в целом знанием и пониманием значимости соблюдения норм и правил в семье, учреждении, на улице, в общественных местах, норм сотрудничества и взаимопомощи; интересом к истории своей родины, культуре и природе своей страны, родного края; позитивным отношением к родным, близким, педагогам, одноклассникам, товарищам, представителям всех национальностей. При этом умение сотрудничать, проявление уважения к окружающим, готовность к оказанию им помощи, соблюдение нравственных норм и правил поведения воспитанника и ученика выражаются фрагментарно и избирательно к отдельным членам коллектива; самооценка поступков и личностных качеств ситуативно изменчива; в анализе своих ценностей и мотивов поведения в конкретных ситуациях духовно-нравственного содержания проявляют самозащитные тенденции; умение соотносить свои интересы с интересами одноклассников, педагогов проявляют ситуативно.

Низкий уровень характеризуется фрагментарным знанием норм, правил поведения в семье, учреждении, на улице, в общественных местах, норм сотрудничества и взаимопомощи; недостаточным пониманием значимости для себя их соблюдения при требовании их соблюдения другими; низким интересом к истории своей родины, культуре и природе своей страны, родного края; заинтересованным и требовательным отношением к своим родным, близким, педагогам, одноклассникам, товарищам, представителям других нацио-

нальностей при слабом умении сотрудничать, проявлять уважение к окружающим, сниженной готовности к оказанию им помощи. Соблюдение нравственных норм и правил поведения воспитанника и ученика выражается фрагментарно и избирательно к отдельным членам коллектива; самооценка своих поступков и личностных качеств неустойчива и проявляется по самозащитному типу; при анализе своих ценностей и мотивов поведения в конкретных ситуациях духовно-нравственного содержания проявляют самозащитные тенденции, обвиняя других; не соотносят свои интересы с интересами одноклассников, педагогов.

Достижение детьми высокого уровня духовно-нравственного самоопределения не может осуществляться стихийно, но требует специального педагогического содействия, которое, на наш взгляд, заключается в создании специальных условий в образовательном учреждении. Мы предприняли попытку смоделировать такие условия для начальной школы (см. схему на с. 110).

Обеспечить создание и реализацию модели педагогических условий духовно-нравственного самоопределения воспитанников способны следующие методологические подходы:

✓ *аксиологический*, осуществляемый при отборе содержания образовательных программ посредством определения и предъявления детям ценностей, которые становятся предметом их целенаправленного осмысления и оценки, ориентиром в самопознании и осознании себя как носителя ценностей;

✓ *ситуационный*, проявляющийся в создании ситуаций самоопределения воспитанника и осознания им своего отношения к родине, образовательному учреждению, соотечественникам, одноклассникам, семье, близким и к самому себе как представителю своей семьи, своего образовательного учреждения, своего отечества в диалоге с другими значимыми людьми и самим собой, а также ситуаций

рефлексивного осмысления процесса и результата своей деятельности;

✓ *лично-деятельностный*, предполагающий создание особых образовательных пространств в школе и включение в них воспитанников, использование рефлексивных способов взаимодействия детей и взрослых в рамках специально организованных мероприятий, применение проектных и исследовательских методов взаимодействия с детьми; участие детей в специально организованных ситуациях ценностных и моральных выборов, ситуациях рефлексии мотивов поступков и действий, ситуациях

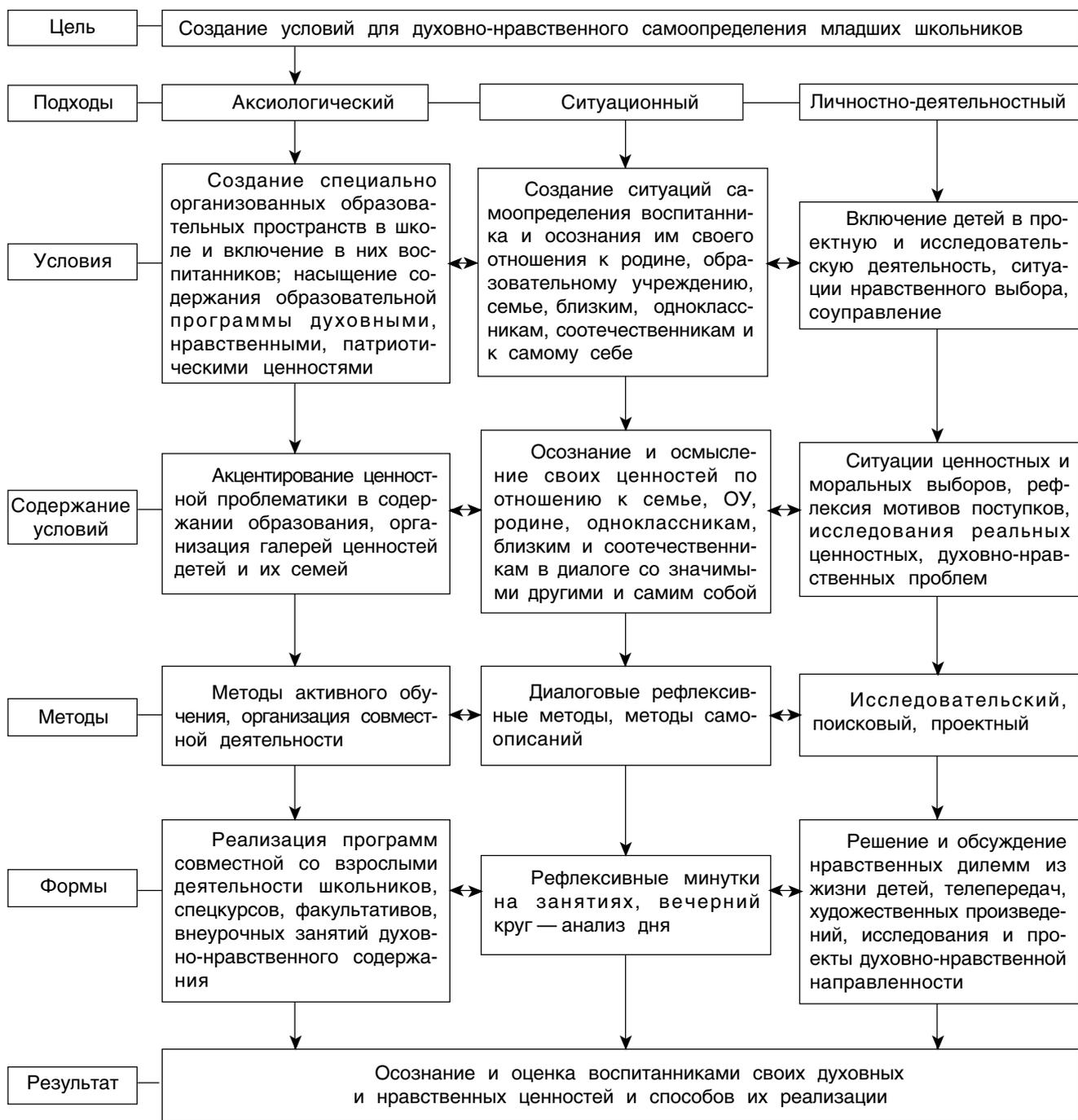
исследования реальных ценностных, духовно-нравственных проблем и противоречий; реализацию специальных программ в учреждении, интегрирующих учебную и внеучебную деятельность детей, способствующих развитию их духовно-нравственного и ценностного самоопределения; создание и организацию деятельности органа совместного (родителей, педагогов и детей) управления «Династия», обеспечивающего условия ценностного и духовно-нравственного самоопределения детей.

Данные подходы могут быть реализованы при некоторых педагогических условиях духовно-нравственного самоопределения младших школьников:

✓ *создании специально организованных образовательных пространств в школе и включении в них воспитанников посредством насыщения содержания образовательной программы духовными, нравственными, патриотическими ценностями, которые становятся предметом осмысления, оценки и ориентиром в самопознании и осознании себя как личности. Такими пространствами могут быть: пространство гражданина, отражающее символику государства и региона; пространство этнического самоопределения, включающее принесенные или созданные детьми объекты,*

Достижение детьми высокого уровня духовно-нравственного самоопределения не может осуществляться стихийно, но требует специального педагогического содействия, которое, на наш взгляд, заключается в создании специальных условий в образовательном учреждении.

Модель педагогических условий духовно-нравственного самоопределения детей в начальной школе



помогающие успешной этноидентификации ребенка; семейное пространство, рассказывающее о достижениях и предмете гор-

дости семьи ребенка; классный уголок, отражающий ценности класса и т. п.;
✓ созданию ситуаций самоопределения

воспитанника и осознания им своего отношения к родине, образовательному учреждению, соотечественникам, одноклассникам, семье, близким и к самому себе как представителю своей семьи, своего образовательного учреждения, своего отечества в диалоге с другими значимыми людьми и самим собой, а также ситуаций рефлексивного осмысления процесса и результата своей деятельности;

✓ использовании рефлексивных способов взаимодействия детей и взрослых в рамках специально организованных мероприятий, применении проектных и исследовательских методов взаимодействия с детьми; включении детей в специально организованные ситуации ценностных и моральных выборов, ситуации рефлексии

мотивов поступков и действий, ситуации исследования реальных ценностных, духовно-нравственных проблем и противоречий. Особенно важным здесь становится создание педагогами ситуаций-образцов, призванных обеспечить погружение детей в процесс осознания себя.

Предложенный нами подход к выделению психологических составляющих самоопределения и моделированию педагогических условий содействия духовно-нравственному самоопределению учащихся не претендует на универсальность, но представляет собой лишь попытку осмысления одного из важнейших личностных результатов начального общего образования, который требует особого внимания педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания : избранные психологические труды в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1.
2. *Божович, Л. И.* Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995.
3. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской психологии : собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4.
4. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От мысли к действию / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
6. *Кон, И. С.* В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1984.
7. *Мухина, В. С.* Проблема генезиса личности / В. С. Мухина. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1985.
8. *Пряжников, Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. : Воронеж, 1996.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
10. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989.



Православное образование



РУССКОЕ ДУХОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

А. И. ОСИПОВ,
доктор богословия,
профессор Московской духовной академии и семинарии
ao@aosipov.ru

В статье рассматривается вопрос о том, как изменялся характер русского духовного образования и каким образом эти изменения отразились на духовном и нравственном состоянии народа. Автор выявляет основную проблему современного духовного образования, выражающуюся в недостатке управленческих и педагогических кадров высокого профессионального уровня.

The article touches upon very important problems: how the essence of Russian spiritual education has changed and what way these changes reflected on the spiritual and moral status of people. The author reveals the main problem of the modern spiritual education, which is the lack of administrative and pedagogical staff of the high professional level.

Ключевые слова: *духовное образование, богословие, ценности, монашество*

Key words: *spiritual education, theology, values, monasticism*

Нет необходимости обосновывать простую истину, что образование является одним из краеугольных камней, на которых стоит и строится бытие народа во всем многообразии сторон его жизни. Если же говорить об образовании духовном, то его первичность и по существу, и по времени возникновения на Руси, и по значимости в развитии русской образованности и всей культуры очевидна. Поэтому изменение его характера всегда самым серьезным образом отражалось на

духовном и нравственном состоянии народа.

Историю нашего духовного образования можно разделить на два принципиально отличных друг от друга периода. Первый фактически заканчивается эпохой учеников преподобного Сергия Радонежского в XV столетии. В это время наиболее ярко проявилась духовная устремленность русской образованности, и, несмотря на тяжелейшие впоследствии духовные потрясения, данный период оставил неиз-

глядимый след в самой сокровенной части души русского человека до сего дня.

Второй период обозначается уже с первой половины XVI столетия. В XVII же веке с возникновением Киево-Могилянской коллегии, а затем в 1685 году первого высшего учебного заведения России — Славяно-греко-латинской (впоследствии Московской духовной) академии новое направление становится господствующим в русском духовном образовании до настоящего времени.

Разница между данными направлениями может быть отчетливо выражена в альтернативе: что важнее для человека — его духовное и нравственное состояние или интеллектуальный багаж и практические навыки? Постановка вопроса может, на первый взгляд, вызвать недоумение: разве одно противоречит другому? Но дело здесь не в противоречии, а в возможных последствиях для человека преобладания того или другого. Если духовно-нравственная чистота не только не противоречит знанию, но всегда остается созидательным началом в человеке: любовь не может не творить добра, — то знания без морали легко становятся орудием порабощения и уничтожения себе подобных, разрушения всего и вся.

Однако для древнерусского сознания проблемы выбора здесь не было. Цель образования была ясна: указать человеку путь, средства, условия очищения и восстановления в себе «прежде падшего» образа Божия, уподобления Христу, показавшему совершенный образ человечности в условиях этого мира.

Такая цель прямо следовала и из православного понимания богословия. В отличие от западного понимания богословия как науки чисто рациональной, русское церковное сознание, в соответствии с учением отцов Церкви, понимало богословие как науку опытного богопознания. Центральная мысль такого видения богословия глубоко выражена в ясных и точных словах одного из самых читаемых и почитаемых на Руси древних святых —

преподобного Иоанна Лествичника: «Совершенство чистоты есть начало богословия».

Подлинными «университетами» древнерусского образования были монастыри, которые создавали совершенно уникальный климат целостного воспитания человека. В монастырях формировалась наука, замечательная по своей неразрывной связи между теорией и практикой. Святоотеческие творения изучались не ради теоретических богословских познаний (знания ради знания) или получения ученых степеней и почетных должностей, но единственно из стремления найти верный путь образования в себе истинного христианина. Потому монастырь — собрание иноков — имел огромное нравственное влияние на общество в целом. Образование было подчинено высшей цели — духовному и нравственному становлению личности, поскольку лишь оно делает человека человеком, а не рассудочные знания сами по себе, которые, оставляя в человеке все страсти, способны погубить его.

Хорошо писал об этом И. В. Киреевский: «Учения святых отцов Православной Церкви перешли в Россию, можно сказать, вместе с первым благовестом христианского колокола. Под их руководством сложился и воспитался коренной русский ум, лежащий в основе русского быта... Обширная русская земля... не столько в единстве языка находила свое притягательное средоточие, сколько в единстве убеждений, происходящих из единства верования в церковные постановления. Ибо ее необозримое пространство было все покрыто как бы одною непрерывною сетью, неисчислимым множеством уединенных монастырей... Из них единообразно и единомысленно разливался свет сознания и науки во все отдельные племена и княжества. Ибо... духовные понятия народа из них исходили... и

В отличие от западного понимания богословия как науки чисто рациональной, русское церковное сознание, в соответствии с учением отцов Церкви, понимало богословие как науку опытного богопознания.

все его понятия нравственные, общественные и юридические...»*

Второй период отличает принципиальная смена приоритетов в цели и методе образования.

И. В. Киреевский, специально изучавший данную проблему и оставивший нам прекрасную статью «О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России», дает на этот центральный вопрос русской истории ответ, заслуживающий самого серьезного внимания. «Особенность России заключается в самой полноте и чистоте того выражения, которое христианское учение получило в ней, — во всем объеме ее общественного и частного быта. В этом состояла главная сила ее образованности, но в этом же таилась и главная опасность для ее развития. Чистота выражения так сливалась с выражаемым духом, что человеку легко было смешать их значительность и наружную форму уважать наравне с ее внутренним смыслом... В XVI веке, действительно, видим мы, что уважение к форме уже во многом преобладает над уважением духа. Может быть, начало этого нерав-

Духовным выражением искажения смысла христианской жизни было так называемое иосифлянство (начало XVI века), которое решительно настаивало на необходимости внешнего «благолепия» и материального богатства Церкви, ее монастырей и храмов.

новесия должно искать еще и прежде; но в XVI веке оно уже становится видимым... В то же время в монастырях, сохранивших свое наружное благолепие, замечался некоторый упадок в строгости жизни...

Таким образом, уважение к преданию, которым стояла Россия, нечувствительно для нее самой перешло в уважение более наружных форм его, чем его оживляющего духа. Оттуда произошла та односторонность в русской образованности, которой резким последствием был Иван Грозный и которая через век после была причиною расколов и потом своею ограниченностью должна была

* Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Критика и эстетика. М., 1979. С. 275.

в некоторой части мыслящих людей произвести противоположную себе, другую односторонность: стремление к формам чужим и чужому духу»**.

Таким образом, сознание русского человека начинает изменяться. Основная задача духовного образования — научение христианскому пониманию жизни и борьбе с ветхим человеком с целью исцеления от страстей постепенно и все более подменяется другой — точным исполнением внешних церковных предписаний, Устава, обрядов, «предания старцев» (Мф. XV; 2—3) и церковной эстетикой («благолепием»). Первичными становятся ценности не духовные, а «наружные», не чистота духа, а точность «буквы», не любовь и смирение по образу Христа, умывающего ноги Своим ученикам, а власть по образу мира сего, попирающая «малых сих», не нищета и воздержание, а богатство и слава суетные. Сами средства превращаются в самоцель и потому в сути своей извращаются.

Духовным выражением искажения смысла христианской жизни было так называемое иосифлянство (начало XVI века), которое решительно настаивало на необходимости внешнего «благолепия» и материального богатства Церкви, ее монастырей и храмов — явление не свойственное (точнее, противоестественное) ни древнесвятоотеческому, ни исконно русскому пониманию монашества как жительства нестяжательного и бесславного в этом мире.

Когда такое убеждение возобладало и стало господствующим (хотя и не окончательно всеобщим) в оплоте православия — монашестве, началось и на Руси то же обмирщение духовенства и с ним всего «народа Божия», которое несколькими столетиями ранее охватило все западное христианство.

Именно увлечение монашества и духовенства, начиная с высшего, материальной стороной жизни Церкви, мирской влас-

** Там же.

тью и ее привилегиями, со все большей утратой соборности, и стало причиной того оплакиваемого всеми русскими подвижниками состояния Русской церкви, которое закономерно привело к 1917 году и разрушению всех ее институтов, в том числе образовательных, всего ее златоглавого великолепия.

Это постепенное и потому мало заметное для большинства современников духовное «сползание» проявило себя в двух крайних и одинаково губительных для русской жизни и русской образованности направлениях: западническом протестантском либерализме и иудео-католическом магизме и законничестве. Первый тоталитарно заявляет о себе с перестройки Петра I до последней Перестройки; второй — с непримиримого раскола до фундаментализма сего дня. Оба явления имеют одну и ту же духовную основу — гордость и фанатизм и приводят к одному и тому же следствию — забвению дела спасения и разрушению организма Церкви, поскольку одинаково бедственными для нее оказываются как произвол в изменении форм и дисциплины церковной жизни, приводящий к их разрушению, так и подмена подвига исполнения заповедей Евангелия настоящим культом этих форм так называемого церковного благочестия (отслужить, вычитать, пропеть и т. д.).

Итак, не святость человека, а обширность и разносторонность знаний становятся во втором периоде главной задачей образования. Конечно, напрямую об этом не говорилось — тем более что и святость не отвергалась. Однако как цель духовного образования она исчезает, и богословские знания, вместо того чтобы быть источником научения опытному богопознанию, превращаются в «сумму» знаний, в самодовлеющую ценность, независимую от степени ее необходимости и полезности для духовной жизни обучающегося.

Изменение цели образования привело к изменению и его метода. Древнерусское образование осуществлялось через проповедь, чтение Священного Писания,

святоотеческой и житийной литературы, добровольное послушание найденному духовнику, личный пример и назидание наставника, шло по пути убеждения и воспитания человека для свободного принятия им начал христианской веры и жизни. Новое — европейское — образование, поставив во главу угла максимум теоретических знаний и богословский профессионализм, должно было расстаться с педагогикой Христа и применить педагогику принуждения и формализма. Так возникли духовные школы с их классами, оценками, наказаниями и наградами, званиями и степенями, и все чаще — с педагогами, не ведущими никакой духовной жизни, однако же готовящими священство, епископат, руководство своей Церкви.

О том, к чему привел новый тип духовного образования в России, красноречиво свидетельствует история. Образование полностью подчинилось тому, что хорошо известно под именем схоластики, характеризующейся, по меньшей мере, двумя существенными признаками: рационализмом, то есть принятием рассудка в области познания в качестве высшего судьи, и оторванностью вопросов от реальной духовной жизни (богословие ради богословия). Очевидно, что и то и другое приводит к потере учащимися (будущими священнослужителями, иерархами) живого чувства веры, чувства Бога, а потому неминуемо ведет к обмирщению всей Церкви.

Так в свое время произошло на Западе. Подобный процесс стал развиваться у нас с открытием духовных школ в XVII веке. Мы устроили их по образу и подобию католических и протестантских школ, взяв не только их системы, методы и программы, но часто и сами учебники с их далекими от православия идеями и трактовка-

Не святость человека, а обширность и разносторонность знаний становятся во втором периоде главной задачей образования. Богословские знания, вместо того чтобы быть источником научения опытному богопознанию, превращаются в «сумму» знаний, в самодовлеющую ценность, независимую от степени ее необходимости и полезности для духовной жизни обучающегося.

ми догматических и нравственных истин. Даже преподавание в духовных школах велось по образцу школ западных на латинском языке и таковым оставалось до второй половины XIX века.

В середине XIX столетия вновь наметилась национальная православная линия в понимании богословия и цели духовного образования. Большое значение здесь имела личность святителя Московского Филарета (Дроздова). Он предпринимает решительные шаги для «образования внутреннего человека», преподавания «сердечного богословия» в духовных школах. Протоиерей Г. Флоровский называет Московскую духовную академию (МДА) при митрополите Филарете «полукиновией», своеобразным «сердечно-ученым монастырем». Эпоха митрополита Филарета явилась периодом духовного подъема школ, находящихся в его ведении, началом развития русской научно-богословской науки.

В результате заговорили о забытом пути опытного богопознания, духовности, святых старцах и монастырях, святоотеческих творениях как источниках истинного богословия, русской иконе. В академиях началась работа по переводу на русский язык древних отцов Церкви. Об

их значении для отечественного богословия составитель проекта их издания архимандрит Никодим (Казанцев) писал: «Только после того времени, как русские бо-

гословы будут читать святых отцов на русском языке, можно ожидать, что они будут самостоятельные и зрелые богословы и не будут зависеть от латинских, немецких, французских и английских богословов и богословий»*.

Одновременно все чаще слышались голоса критиков в адрес схоластической системы образования. Однако это были голоса лишь наиболее светлой и духовно

чуткой части умов, но очень незначительной по числу своих представителей и их мирской значимости. Основной поток русского богословско-школьного сознания шел в общем русле глубоко укоренившихся идей и стандартов западной школы, западных принципов образования (в полном соответствии с господствующей атмосферой жизни в нашем так называемом просвещенном обществе). Об этом свидетельствуют многочисленные факты.

Так, ректор МДА с 1909 по 1917 год епископ Феодор (Поздеевский), оценивая появление серии книг религиозно-философской библиотеки, издававшейся М. А. Новоселовым, писал: «Впечатление получается у прочитавшего все эти выпуски, особенно если он знаком с духом и направлением нашей современной так называемой ученой богословско-философской мысли, такое, как будто в мутную воду вдруг пущена струя чистой ключевой воды или в душную атмосферу — струя светлого, чистого воздуха... Несомненно, благодаря тому что нами забыты сокровища богословствования святых отцов, и замечается теперь такой упадок продуктивности богословской мысли. Куда пойдет по этой дороге богословская мысль, угадать нетрудно. Когда утерян критерий истины и нет уже руководства святоотеческого, блуждание возможно и широкое, и свободное»**.

Еще более тяжелой была обстановка на таких уроках в небогословских школах. Игумен Никон (Воробьев, 1894—1963)*** говорил, например, что он потерял веру в Бога в реальном училище, где священник-преподаватель мертво «читал» им заученные уроки, никогда не отвечая на вопросы. Потому Н. Бердяев был недалек (в данном случае) от истины, когда писал: «Русское школьное богословие, схоластическое по духу, в сущности не было...

** Богословские труды: Сб. № 28. М., 1987. С. 309—310, прим. 8.

*** См. его письма в книге «Нам оставлено покаяние». М., 1997.

В середине XIX столетия вновь наметилась национальная православная линия в понимании богословия и цели духовного образования.

* Листовский И. С. Филарет, архиепископ Черниговский. М., 1887. С. 23.

православным, не выражало религиозного опыта православного Востока»*.

Совершенно очевидно, что такое состояние школ было не случайным и выражало общий духовный уровень нашей Церкви. Об этом страдали и писали многие святые и лучшие люди земли Русской. Именно упадок духовной жизни, в первую очередь в церковной среде**, и обусловил наше «стремление к формам чужим и чужому духу» и усвоение западной идеи образования, идеи, по существу, бездуховной, исходящей из тех языческих требований жизни, которые были отвергнуты Христом в пустыни: искание наслаждений, богатства и гордостной славы. Но образование, забывшее о единственной и непреходящей своей цели — воспитании святого человека по образу Христа и поставившее во главу угла туманную идею социального прогресса, неминуемо приносит горькие плоды. Прекрасно сказал об этом И. С. Аксаков: «Прогресс, отрицающий Бога и Христа, в конце концов, становится регрессом; цивилизация завершается одичанием; свобода — деспотизмом и рабством. Совлекши с себя образ Божий, человек неминуемо совлечет — уже совлекает — с себя и образ человеческий и возревнует об образе зверином»***.

Касаясь современного образования, нужно заметить, что открытые через четверть века после полного своего разгрома духовные школы не могли не стать на тот же путь, на котором стояли школы предреволюционные, поскольку никаких

других принципов организации духовного образования они не знали. И не только не знали, но и не верили, что трагический конец прежних духовных школ, как и монастырей, храмов и всей церковной жизни и культуры, наступил не по внешним причинам, не по злобе врагов Церкви (они были лишь слепыми в своей ненависти орудиями премудрого и всеблагого промысла Божия), а по причине негативных процессов, происходивших в самой Русской церкви, в силу небрежения в духовных школах к своей главной задаче — воспитанию христианина. И действительно, очень трудно отнести к себе и тем более к своей Поместной церкви слова: «Если... не будешь бодрствовать, то Я найду на тебя, как тать, и ты не узнаешь, в который час найду на тебя» (Откр. 3; 3).

Основная проблема современных духовных школ — острый недостаток руководителей и педагогов надлежащего уровня. В настоящее время разработана новая концепция духовного образования, предполагающая в первую очередь решить именно эту проблему. В ней очевидный акцент сделан на научную подготовку преподавательских и богословских кадров. Вопрос же вопросов — духовное воспитание будущих пастырей и педагогов — остается, как и прежде, открытым. Это обусловлено тем, что очень трудно найти в наше время человека, совмещающего в себе и достаточное знание, и понимание священного наследия отцов Церкви, и действительно, а не просто привычное благочестие, и здравую рассудительность — «оскуде преподобный». Но совершенно очевидно, что только школа, построенная на образе отношений Иисуса Христа с учениками, может принести добрые духовные плоды.

В настоящий момент, когда происходит, по-видимому, последняя битва за спасение России от окончательного лжедуховного иноземного ее порабощения, от

Основная проблема современных духовных школ — острый недостаток руководителей и педагогов надлежащего уровня.

* Бердяев Н. А. С. Хомяков. М., 1912. С. 81.

** Этот упадок духовной жизни — явление, к сожалению, общее для всего христианского мира и человечества в целом. Он не в меньшей степени характеризует состояние других Поместных православных церквей и в несравненно большей — западных инославных конфессий, где основной христианской (!) жизни откровенно стала «новая заповедь»: «Ищите прежде всего что есть, что пить и во что одеться, а Царствие Божие приложится вам» (Ср. Мф. VI; 31—33).

*** Аксаков И. С. Христианство и современный прогресс. Цит. по: Палицкий А. На запросы духа. Пг., 1914.

духовных школ зависит очень многое. Они, и в первую очередь академии, могут дать те двуедино — духовно и богословски — подготовленные кадры, без которых Церковь, с быстро заполняющим ее большим процентом духовно слабых, нередко малоспособных, не имеющих ни специального, ни самостоятельного богословского образования и твердого знания основ православия священников и монашествующих, будет неуклонно терять авторитет и русский народ окажется во власти подготовленных проповедников инославия, иноверия, безверия. Это прямо следует из того, что в настоящее время духовное состояние нашего общества находится на грани самого шаткого баланса между православием и каким угодно инаковерием.

Сейчас на территории бывшего Советского Союза и за ее пределами в различных религиозных школах терпеливо, без шума, основательно готовится для нашего народа более чем достаточное количество учителей старых и новых вер. Иноверные идеологи прекрасно понимают, какое большое значение имеет хорошо подготовлен-

ный проповедник, миссионер. Они буквально «ловят момент». И если православные школы не получают равноценной поддержки, то наш народ «расправославится», и русские, то есть православные, вообще исчезнут с лица земли. Это серьезнейшая угроза Русской церкви и самой жизни нашей нации.

Конечно, характер, направление и уровень образования обусловлены, в первую очередь, духовным, каноническим, моральным и организационным состоянием самой Церкви, которая уже в предшествующий революции период и особенно после 70-летнего открытого избиения оказалась в тяжелом состоянии. Большое количество ее запущенных болезней и нерешенных проблем не может не отражаться на всем ее духовном образовании. Поэтому только целеустремленная, благожелательная и неустанная работа по разрешению этих проблем, координируемая высшей церковной властью, способна дать всем нашим образовательным центрам ту силу, которая духовно обогатит, укрепит и саму Церковь, и Отечество.



РЕЛИГИОЗНАЯ ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ В ПРАВОСЛАВНЫХ СЕМЬЯХ

о. В. СОФРОНОВ,
протоиерей, руководитель отдела образования
Нижегородской епархии Русской Православной Церкви
eo.nne@gmail.ru

Воспитание в православной традиции рассматривается в статье как процесс создания нравственной и духовной основы развития ребенка. Автор последовательно проводит мысль о необходимости разграничения понятий светского и религиозного воспитания.

Upbringing in the orthodox traditions is regarded in the article as the process of creation the moral and spiritual base of child's development. The author suggests that it is necessary to differentiate the phenomena of secular and religious upbringing.

Ключевые слова: светское и религиозное воспитание, православная семья, христианские ценности

Key words: secular and religious upbringing, orthodox family, Christian values

Вся жизнь человека: его характер, чувство ответственности, добрые или дурные привычки, умение справляться с трудностями и степень религиозности — во многом обусловлена его воспитанием. Светлые воспоминания детства питают и согревают человека в трудные минуты жизни, и, напротив, люди, не имевшие счастливого детства, ничем не могут восполнить его. Когда мы встречаем сирот, не знавших родительской ласки; пасынков и падчериц с изломанной душой вследствие тяжелой домашней обстановки; незаконнорожденных, брошенных на попечение чужим людям, мы чувствуем лежащий на их душе отпечаток тяжелых и болезненных ранних впечатлений.

Так и отсутствие религиозного воспитания в детстве непременно сказывается на характере человека: в душевном складе таких людей ощущается известная надломленность. Ребенок необычайно восприимчив к религиозным впечатлениям: он инстинктивно тянется ко всему, что раскрывает красоту и смысл окружающего мира. Отнимите это у ребенка — и его душа потускнеет, он останется в опустевшем мире с его мелкими будничными интересами. Нечто подобное происходит и с телом: если ребенок живет в мрачном и сыром помещении, то он вырастает бледным и хилым, без сил и радости в своем недоразвитом теле. В обоих случаях вина в недоразвитости и болезненности (душевной или телесной) ложится на родителей.

Вместе с тем, если взглянуть на биографии прославляемых современниками общественных деятелей, очевидно, что, в

основном, они вышли из больших трудовых семей, воспитанные в том числе на отечественных религиозных традициях.

Случается, что бурная молодость как будто разрушает веру в Бога, заложенную в детстве. Человек

уходит от религии и Церкви, по-видимому, без всякой надежды на возвращение. Но Бог не оставляет того, кто носит в себе семена добра, и временами Господь стучится в его сердце. И

когда человека постигает какое-нибудь жизненное потрясение, он начинает сознавать свою ограниченность, беспомощность и начинает задумываться о смысле человеческой жизни. Тогда забытые впечатления детства и духовные наставления оживают с новой силой, и человек возвращается к Богу. Святые воспоминания детских лет помогают человеку обрести в жизни цель и смысл. Вот почему православным родителям важно постоянно прилагать усилия, чтобы заложить в своих детях духовный фундамент. Возмужав, дети оценят родительские старания и всю жизнь будут благодарны им.

Поэтому воспитание в православной традиции — это процесс создания нравственной и духовной основы, а образование — процесс развития мыслительных способностей ребенка. Дело касается двух различных сторон душевной деятельности человека. Думать, что образование (развитие умственных способностей) дает ребенку и нравственное развитие, нет никаких оснований. Можно встретить очень

Если взглянуть на биографии прославляемых современниками общественных деятелей, очевидно, что, в основном, они вышли из больших трудовых семей, воспитанные в том числе на отечественных религиозных традициях.

образованных людей, но совершенно невоспитанных и бездуховных, или совсем необразованного крестьянина или простого рабочего, но воспитанного в духовном и нравственном отношении.

Необходимо также разграничить понятия светского воспитания и религиозного. Всякое оторванное от религии воспитание — семейное или школьное — преследует временные житейские цели, связанные с бытовыми нуждами семьи, общества или государства. Например, современная американская школа построена по принципу так называемого «свободного воспитания», а система воспитания в тоталитарных странах стремится сделать человека послушным орудием государства. И в том и в другом случае отсутствует классическое понятие о воспитании, исторически связанном с духовно-нравственными традициями. Целью воспитания является не сам человек и его «высшее благо» (понимаемое исключительно в бытовом смысле) либо благо исключительно идеологически ангажированного государства. В подобной ситуации с учетом перманентной смены политической обстановки вынуждена меняться и педагогическая парадигма, в результате чего дети оказываются жертвами школьных экспериментов.

Христианское воспитание стремится дать ребенку духовное направление, чтобы он мог устоять перед разными соблазнами и идти в жизни правильным путем. Для этого необходимо, чтобы он с детства не только знал правила поведения, но и обладал внутренней целостностью, которая делала бы ясными для него различные проявления добра и зла.

В свою очередь, религиозное воспитание успешно компенсирует указанные недостатки, поскольку направлено на духовное развитие человека, основанное на вечных истинах. Цель христианского воспитания не меняется в зависимости от политических или философских веяний, а основывается

на Божественном откровении. Поэтому при воспитании детей из православных семей в первую очередь надо руководствоваться не тленными ценностями века сего, а вечными Божественными истинами.

Христианское воспитание стремится

дать ребенку духовное направление, чтобы он мог устоять перед разными соблазнами и идти в жизни правильным путем. Для этого необходимо, чтобы он с детства не только знал правила поведения, но и обладал внутренней целостностью, которая делала бы ясными для него различные проявления добра и зла.

Эта цель православного воспитания раскрывается, в первую очередь, в молитвах Таинства крещения, когда человек внутренне преображается: он умирает для греховной жизни и рождается для духовной, благодатной. Новокрещеному открывается возможность стать одухотворенным человеком, любящим Бога и добро. Эти свойства уподобляют его самому воплотившемуся Сыну Божию Господу нашему Иисусу Христу. Как поется во время обхода крестильной купели: «Елицы (те, которые) во Христа крестились, во Христа облеклись (приняли Его образ)» (Из послания ап. Павла к Галатам). Ответственность за привитие ребенку и укрепление в нем христианских добродетелей лежит как на родителях, так и на крестных. Поэтому если родители ограничиваются только физическим питанием ребенка и пренебрегают духовным, он вырастет «чадом тела», бездуховным рабом своих плотских страстей.

Святой Иоанн Златоуст так говорит об ответственности христианских родителей: «Воспитать сердце детей в добродетели и благочестии — священный долг, который нельзя преступить, не сделавшись виновным в духовном детоубийстве. Это обязанность общая, как отцов, так и матерей... Существуют отцы, которые не щадят ничего, чтобы доставить детям удовольствие как богатым наследникам; а чтобы дети их были христианами — до этого родителям мало нужды. Преступное ослепление! От него все беспорядки, от которых стонет общество... Если бы отцы старались дать своим детям доброе воспитание, то не нужны были бы ни законы, ни суды, ни наказания. Палачи нужны потому, что отсутствует нравственность».

Евангелие учит, что главное в жизни человека — правильное состояние его сердца. Под «сердцем» понимается тот центр внутренней жизни человека, в котором сосредоточиваются его желания и чувства и который определяет его нравственную жизнь. Если Сам Спаситель сказал, что «от сердца исходят помышления злая» (Мт. 15:19), то, очевидно, без воспитания сердца человек обойтись не может. Поэтому дать доброе направление сердцу ребенка является главной задачей христианского воспитания.

В современных условиях человек вынужден жить среди многих и различных соблазнов, а значит, очень важно уметь самостоятельно разбираться в том, что правильно, а что нет. Для этого родители должны привить ребенку любовь к добру и внутреннее чутье, которое поможет ему распознавать и преодолевать соблазны. Причем очень важно привить любовь к Богу в самом раннем возрасте, раньше, чем ребенок утратит свою духовную восприимчивость. Отсюда возникает вопрос: с какого возраста наиболее эффективно начинать религиозное воспитание?

По этому важному вопросу мнения часто расходятся. Некоторые родители считают, что после появления на свет ребенок долгое время нуждается только во внешнем уходе. Они смотрят на него словно на забавного котенка, не восприимчивого к духовным воздействиям, полагая, что до двух-трех лет разум ребенка еще не готов к усвоению духовных предметов.

По нашему мнению, такой взгляд ошибочен и противоречит как науке, так и христианскому учению. Психология установила, что ребенок восприимчив ко многому с самого рождения. Образно выражаясь, его душа подобна чувствительной кинематографической ленте, которая непрерывно фиксирует все ощущения. Ребенок еще лежит в колыбели, а душа его уже накапливает впечатления, улавливает звуки, взгляды, интонации голосов и даже душевное настроение родителей. Из всех

этих впечатлений, кроме разума, непрерывно формируется подсознание ребенка. И все, что он воспринимает день за днем, становится частью его личности, и тогда уже никакими способами эти впечатления изгладить нельзя.

Кроме того, современная психология пришла к выводу, что подсознательное впечатление в раннем детстве имеет большое значение для последующего развития человека. Например, некоторые душевные заболевания взрослых объясняются болезненными впечатлениями раннего детства. Вот почему родители должны помнить, что к первым впечатлениям младенца надо подходить с величайшей бережностью, потому что с момента рождения начинает формироваться не только его тело, но и душа.

Этому же учит и православная вера. В Евангелии мы читаем: «Приносили к Иисусу детей, ученики же не допускали приносящих. Увидев то, Иисус вознегодовал и сказал им: Пустите детей приходить ко Мне и не препятствуйте им, ибо таковых есть Царствие Божие... И обняв их, возложил руки на них и благословил их» (Марк 10:13—16). Обратим внимание на то, что детей ко Христу не приводили, а приносили. Следовательно, они были совсем маленькими, не умеющими самостоятельно ходить. Ученики не допускали ко Христу таких малюток, очевидно, думая, подобно многим современным родителям, что младенцы не способны что-либо воспринимать.

Как же отнесся к этому Спаситель? Он вознегодовал на апостолов. А мы знаем, что кроткий Христос негодовал только в тех случаях, когда истина подавлялась заблуждением, например, при лицемерии фарисеев, осквернении храма торговцами и т. п. И Он сказал своим ученикам: «Пустите детей и не препятствуйте им, ибо таковых есть Царство Небесное». Другими словами: дети более чем взрос-

Родители должны помнить, что к первым впечатлениям младенца надо подходить с величайшей бережностью, потому что с момента рождения начинает формироваться не только его тело, но и душа.

лые восприимчивы к добру, любви и благодати, они инстинктивно стремятся к Богу.

Отсюда ясно: Христос учил, что религиозное воспитание надо начинать с самых ранних лет. Духовный опыт Церкви выражен в некоторых обрядах и обычаях, связанных с детьми. С рождения ребенка Православная церковь встречает его особыми молитвами: в первый день рождения, в восьмой — наречением имени и на сороковой — воцерковлением. В этих молитвах содержится прошение о телесном и духовном здравии ребенка и его освящении свыше. После крещения Церковь предписывает как можно чаще причащать его, приносить в храм, прикладывать к святым иконам. Все это было бы излиш-

ним, если бы ребенок был невосприимчив к духовным впечатлениям.

Итак, самое важное время для воспитания души — раннее детство, когда формируется нравственный мир человека. Душа ребенка до шести-семи лет подобна мягкой глине, из которой можно лепить его будущую личность. После этого возраста главные черты человека уже сформированы, и переделать их почти невозможно.

Поэтому правы те родители, которые, во-первых, начинают заниматься воспитанием своих чад с самого раннего возраста, а во-вторых, с раннего возраста прививают им издревле установленные Церковью религиозные обычаи и христианские ценности.



ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ

Е. Ю. ЛАДОШКИНА,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Гнилицкой православной гимназии Н. Новгорода
ladoshki25@mail.ru

В статье представлена программа «Православный христианин. Ответственный гражданин». В основу ее концепции положены идеи В. В. Зеньковского, И. А. Ильина, В. И. Слободчикова; теория воспитательных систем Л. И. Новиковой. Программа направлена на формирование личности выпускника, ядро которой составляет позиция православного христианина и ответственного гражданина. В данной программе рассмотрена деятельность православной школы по созданию условий, необходимых для реализации поставленных педагогических целей и обеспечения развития личности учащихся.

The article represents the programme «Orthodox Christian. Responsible citizen». The ideas of V. V. Zenkovsky, I. A. Ilyin, V. I. Slobodchikov, the theory of upbringing systems

of L. I. Novikova became the foundation of the programme's conception. The programme is directed to the forming of school leaver's personality based on the position of orthodox Christian and responsible citizen. The programme regards the activity of orthodox school connected with creation of conditions necessary for realization of the pedagogical purposes and providing the development of pupil's personality.

Ключевые слова: *христианин, ответственность, деятельность, коллектив, духовность, совместность, целостность*

Key words: *Christian, responsibility, activity, team, spirituality, compatibility, integrity*

Создание православных учебных заведений обусловлено особенностями развития современного общества. Для православных родителей важно, чтобы воспитание самосознания их детей осуществлялось в русле отечественных православных традиций. В настоящее время православные образовательные учреждения находятся на этапе становления. Несмотря на положительный настрой христианского духа и любви к людям, педагоги и родители сталкиваются с проблемами воспитания и обучения. Трудно создать систему воспитания, учитывающую условия социализации детей как в церковной среде, так и в поликультурном обществе.

Решая данную проблему, педагогический коллектив Гнилицкой православной гимназии им. святителя Николая Чудотворца создал программу воспитательной работы «Православный христианин. Ответственный гражданин».

В основу концепции программы положены идеи В. В. Зеньковского о значимости проблемы воспитания личности и необходимости ее грамотного разрешения: обращения не только к свободному развитию, но и к формированию важных качеств личности; понимания того, что первоочередной задачей воспитания является восхождение к духовности (недаром воспитание, по сути, — духовное питание). В. В. Зеньковский пишет: «Если задача воспитания есть духовное “устройство”, то и основные средства воспитания должны иметь отношение к духовной стороне в детях. И школа, и внешкольное, и до-

школьное, и семейное воспитание — все это “инструментально”, то есть все осмысливается через восхождение — в развитии тела, социальности, интеллекта, моральной, эстетической, религиозной сферы — к духовному началу» [2].

Сохранением и преумножением идей В. В. Зеньковского занимается современный отечественный исследователь, член-корреспондент Российской академии образования В. И. Слободчиков. В своих трудах он обращает внимание на то, что для развития человека важным является не возраст и даже не периодизация возрастных фаз, а индивидуальные особенности возрастного развития, возможность высших достижений для данного возраста. Понятие «норма развития» позволяет наметить генеральные ориентиры развития на определенном возрастном этапе. Данные ориентиры оформляются в виде возрастнo-нормативной модели, на основе которой можно выстраивать адекватную задачам развития образовательную практику. Возрастно-нормативная модель В. И. Слободчикова носит регулятивный характер и отвечает на вопрос: как и зачем строится образовательный процесс на той или иной ступени образования, какие задачи развития необходимо решить.

Теоретической основой программы являются также идеи известного отечественного мыслителя И. А. Ильина, который утверждал, что национальное воспитание должно непременно «...разбудить чувствительность человека духовным содержанием; что-

бы ранить, пленить, влюбить душу в Божественное, в Бога...» [4, с. 21]. Ведущую роль в обучении и воспитании детей И. А. Ильин отводил учителю: «...судьба будущей России лежит в руках русского учителя...», учитель «...должен сам твердо и ясно постигнуть, что есть духовное начало в человеке, как надлежит будить его в детях, укреплять и развивать, как можно будить религиозное чувство, совесть, достоинство, честь...» [4, с. 12].

Кроме того, концепция программы базируется на теории воспитательных систем Л. И. Новиковой. Воспитательная система, в понимании автора, состоит из целей; деятельности и общения, обеспечивающих их реализацию; отношений, складывающихся в процессе деятельности и общения детей и взрослых; освоенной среды и управления. Основой воспитательной системы, по мнению Л. И. Новиковой, является коллектив детей и взрослых, объединенный общностью ценностных ориентаций его участников. В идеале коллектив должен способствовать развитию личности каждого взрослого и ребенка.

Таким образом, концептуальной основой воспитательной программы православной

Концептуальной основой воспитательной программы православной гимназии являются идеи православной педагогики В. В. Зеньковского и А. И. Ильина, постулаты психологической антропологии В. И. Слободчикова, теория воспитательных систем Л. И. Новиковой, развиваемая ее учениками и последователями.

гимназии являются идеи православной педагогики В. В. Зеньковского и А. И. Ильина, постулаты психологической антропологии В. И. Слободчикова, теория воспитательных систем Л. И. Новиковой, развиваемая ее учениками и последователями.

Целью программы «Православный христианин. Ответственный гражданин» выступает формирование личности выпускника, ядро которой составляет позиция православного христианина и ответственного гражданина. Выпускник — это нравственный, творческий гражданин России, принимающий судьбу Отечества как личную, осознающий ответственность за настоя-

щее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации, обладающий христианским мировоззрением, твердыми убеждениями и верой в Бога, живущий по заповедям Божиим и находящийся в лоне Русской Православной Церкви.

Для достижения цели педагогическому коллективу необходимо:

✓ создать целостное образовательное пространство для развития личности учащегося, включающее урочную и внеурочную деятельность, учитывающее церковную православную традицию и условия социализации учащихся в светском обществе;

✓ сформировать у всех субъектов образовательного процесса деятельную позицию, основанную на христианской ответственности за себя и ближнего;

✓ повысить творческий потенциал, профессиональную компетентность и квалификацию педагогов гимназии, уровень их духовно-нравственного развития;

✓ содействовать стяжанию духа сотрудничества и единомыслия в пространстве «гимназия — семья — Церковь».

Православная гимназия рассматривается нами как пространство образования, в котором все участники объединены общими ценностями и принципами. Ценностными составляющими в трактовке православного христианина для нас являются: жертвенность, сострадание, милосердие, любовь к ближнему.

Ответственность как черта личности выступает показателем воспитанности. «Человек должен быть ответственным за свои слова, свои поступки, за свое дело, за все то, что от него зависит. Чувство ответственности надо специально воспитывать с детства, через ознакомление ребенка с его обязанностями, анализ соответствующих ситуаций в жизни других людей, через включение растущего человека в деятельность, через анализ и оценку достигнутых им личных результатов» [6, с. 9—13]. Для нас ответственный — зна-

чит имеющий развитое чувство долга, ревниво относящийся к своим обязанностям.

Среди принципов воспитания мы выделяем следующие.

✓ *Принцип единства Церкви, семьи и школы в деле воспитания учащихся.* Он обеспечивается тем, что все педагоги, учащиеся и их родители являются членами церковных общин Русской Православной Церкви. Взрослые, объединенные общим мировоззрением, одинаково понимают цели образования детей и осознанно выбирают именно православную школу.

✓ *Принцип ориентации на ценностный идеал.* Ценностно-ориентированная цель воспитания в гимназии определяется образом выпускника, конкретизируясь в идее православного христианина и ответственного гражданина. Воспитательное пространство способно обеспечить восхождение к идеалу, если педагогический коллектив гимназии при содействии семей обучающихся, поддержке Нижегородской епархии в лице ее священнослужителей представит нравственным примером и компетентным организатором воспитательной работы в гимназии; если в воспитательном пространстве гимназии будут созданы условия для полноценного развития личности обучающихся.

✓ *Принцип системно-деятельностной организации воспитания.* Согласно данному принципу, воспитание, направленное на духовно-нравственное развитие обучающихся и поддерживаемое укладом школьной жизни, включает в себя организацию учебной, внеучебной, внешкольной, в том числе общественно полезной, деятельности учащихся в логике системно-деятельностного подхода, определяемого Федеральным государственным образовательным стандартом.

✓ *Принцип соборности* (объединения людей верой и православными ценностями), диалогического общения всех субъектов воспитания, сотрудничества в достижении воспитательного результата. Принцип сообразности воспитания реализуется педагогическим коллективом гимназии, если

учитываются возрастные и личностные особенности детей, устанавливается преемственность в процессе воспитания обучающихся.

Пространство гимназии, как условие формирования православного христианина

и ответственного гражданина, характеризуется особым укладом жизни, который построен с учетом церковного годового цикла. Год представляет собой систему христианских событий, включающую в себя праздники и

трудовые будни в их четком последовательном взаимодействии. Выделяются периоды покаяния (посты) как время глубокой внутренней работы и периоды праздников как дней радости, духовного просветления. Чередование труда и отдыха позволяет ребенку усваивать и выполнять те или иные жизненные правила, вырабатывать привычки, исключить произвол. Проживание этих правил упорядочивает жизнь людей, дает незыблемые ориентиры.

Гимназический учебный год связан с главными христианскими праздниками и организацией ключевых дел, посвященных Сергию Радонежскому, Рождеству Христову, Пасхе и дню именин гимназии. В соответствии с этими датами учебный год условно делится на четыре этапа: «Ступеньки к мудрости» (1 сентября — 8 октября), «Духовное зрение» (9 октября — 19 января), «В знании — сила» (январь — апрель / по церковному календарю), «Дорогою добра» (май — июнь). Подготовка к праздничным датам включает в себя погружение в историю события, проведение классных собраний, коллективную разработку и планирование мероприятия, организацию празднования, благотворительные акции, встречи с интересными людьми и т. д. В процессе деятельности обучающиеся приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового.

Пространство гимназии, как условие формирования православного христианина и ответственного гражданина, характеризуется особым укладом жизни, который построен с учетом церковного годового цикла.

Целостность образовательного пространства гимназии предполагает единство принципов воспитания в урочной и внеурочной деятельности обучающихся. В связи с этим:

✓ в учебный план гимназии введены предметы православного содержания: «Духовное чтение» для 5—7-х классов, «Русская литература и православие» для 8—9-х классов, «Русская православная литература в современном мире» для 10—11-х классов, «Основы православия» для 5—11-х классов, «Церковнославянский язык» для 5—7-х классов;

✓ в систему дополнительного образования включены программы «Благочестие», «Клиросный хор», «Церковное пение», «Православный гид»;

✓ важная роль в организации внеурочной деятельности обучающихся отводится гимназическому центру паломнической культуры. Паломничество в православии является дорогой к храму через духовное делание и молитвенный опыт, обретаемый в приобщении к посещаемым святыням. Центр осуществляет образовательную деятельность: в процессе подготовки к поездкам дети знакомятся с историей и духовными традициями монастырей и храмов, которые предстоит посетить, их культурным наследием: книгами, иконами, произведениями прикладного искусства, изделиями народных промыслов, архитектурными сооружениями, особенностями богослужения.

Паломнические поездки помогают учащимся легче воспринимать материал, дети становятся более вдумчивыми, менее импульсивными, изменяется их отношение к своим обязанностям, правилам поведения, послушанию.

Особенность духовно-просветительской деятельности центра заключается в том, что при подготовке к паломничеству особое внимание уделяется деятельной жизни святых и подвижников благочестия, которая выступает для учащихся ценностным идеалом, — это тесно связано с задачами воспитательной программы.

Центр помогает объединить заинтересованных родителей и педагогов, желающих увидеть великие святыни, помолиться

в святых местах. Поездки помогают учащимся легче воспринимать материал, дети становятся более вдумчивыми, менее импульсивными, изменяется их отношение к своим обязанностям, правилам поведения, послушанию.

Важным воспитательным элементом является также организация благотворительной деятельности. Ежегодно учащиеся под руководством педагогов и с помощью родителей своими руками изготавливают рождественские подарки для детей-инвалидов, престарелых, малышей Автозаводского района, устраивают праздничные рождественские представления. Некоторые школьники вместе с родителями в летние каникулы помогают восстанавливать святыни Нижегородской земли (в селе Бортсурманы, Макарьевском монастыре).

Наиболее сложная задача организации воспитательной работы — отслеживание ее результативности. Возникает проблема отбора критериев воспитанности учащихся православной гимназии. Для составителей программы важными представляются не только оценка учащегося учителем, но и его самооценка, а также взаимооценка детей по выбранным критериям:

✓ сформированность ценностных ориентаций в процессе формирования духовно-нравственной культуры;

✓ отношение к учебе;

✓ отношения со сверстниками, педагогами и родителями;

✓ ответственное отношение к обязанностям;

✓ активность в проводимых коллективных делах;

✓ удовлетворенность участников образовательного процесса деятельностью гимназии*.

* Для определения показателя удовлетворенности участников образовательного процесса деятельностью гимназии применялись: «Методика изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью» (А. А. Андреев); «Методика изучения удовлетворенности родителей работой ОУ»; «Методика изучения удовлетворенности педагогов гимназии деятельностью ОУ» (Е. Н. Степанов).

Формат настоящей статьи не позволяет представить результативность воспитательной работы в гимназии по всем указанным показателям — ограничимся лишь

результатами исследования удовлетворенности участников образовательного процесса деятельностью гимназии (см. таблицу).

Удовлетворенность участников образовательного процесса деятельностью гимназии

Участники образовательного процесса \ Уровень удовлетворенности	Средний	Выше среднего	Высокий	Показатель удовлетворенности
Учащиеся	48 %	35 %	17 %	3,2
Родители	2 %	17 %	81%	3,6
Педагоги	—	34 %	66 %	3,7
Средний показатель	16 %	29 %	55 %	3,5

Таким образом, следование православным традициям позволяет Гнилицкой православной гимназии в ходе целенаправленной воспитательной работы создать полноценную неординарную воспитательную

систему, основанную на научно-педагогических воззрениях представителей научной школы академика Л. И. Новиковой — автора теории коллектива и теории воспитательных систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации : сб. науч. тр. / под ред. Л. И. Новиковой. — М. : Изд-во НИИТиИП, 1992.
2. *Зеньковский, В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М. : Свято-Владимирское братство, 1993.
3. *Ильин, И. А.* О воспитании в грядущей России / И. А. Ильин // О русском национализме : сб. ст. — М. : Российский фонд культуры, 2007.
4. *Ильин, И. А.* Творческая идея нашего будущего / И. А. Ильин. — Новосибирск : Русский архив, 1991.
5. *Леонтьев, Д. А.* Ответственность / Д. А. Леонтьев // Социальная психология : словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева. — М. : ПЕР СЭ, 2006.
6. *Новикова, Л. И.* Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Воспитательная работа в школе. — 2005. — № 6.
7. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
8. *Фадеева, С. А.* Мониторинг воспитания: содержание и организация / С. А. Фадеева. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2006.



Слово аспиранту



ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО КАК ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Н. СМИРНОВА,
соискатель кафедры педагогики и андрагогики НИРО
irinaderiehre@mail.ru

Среди комплекса дидактических мер, определяющих реализацию индивидуальной стратегии обучения педагогов в системе постдипломного образования, выделяется электронный портфолио. В статье электронный портфолио рассматривается как технология, раскрывающая этапы, компоненты и механизмы представления и систематизации результатов профессионального развития педагогов в ходе организации стратегии их индивидуального обучения.

Electronic portfolio is marked out among the complex of didactic measures defining the realization of individual strategy of teachers' studying in the system of postgraduate education. The author of the article regards «electronic portfolio» as the technology, disclosing the periods, components and mechanisms of representation and systematization the results of professional development of teachers in the process of organization the strategy of their individual teaching.

Ключевые слова: *электронный портфолио, индивидуальная стратегия обучения, профессиональное развитие педагогов*

Key words: *electronic portfolio, strategy of individual teaching, professional development of teachers*

Возрастание интенсивности процессов информатизации на всех уровнях системы образования, в том числе дополнительного профессионального образования педагогов, актуализирует вопросы, связанные с определением условий и механизмов формирования нового педагогического профессионализма в системе повышения квалификации. В настоя-

щее время технологии электронного образования считаются одним из актуальных нововведений в российском образовании, направленных на развитие учительского потенциала и формирование новой педагогической компетентности.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, одной

из основных задач создания инновационной экономики является переход к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, что требует разработки целостной и гибкой системы непрерывного профессионального образования [4].

Опережающая стратегия системы постдипломного образования как уникальной и ведущей составляющей образования взрослых заключается в осознании нового предмета исследования — механизмов и условий профессионального развития и саморазвития педагогов. Актуальность идеи разработки дидактических средств профессионального развития и саморазвития педагогов определяется необходимостью создания систем индивидуализированного образования и оперативного обмена информацией о новшествах и диссеминации инновационного педагогического опыта в системе постдипломного образования.

Анализ существующих в системе постдипломного образования подходов к обучению педагогов показал, что при наличии информационного ресурса недостаточно разработаны технологии его адекватного освоения, ориентированные на стратегию индивидуального образования и построение индивидуальных образовательных маршрутов профессионального развития педагогов. Решение данной проблемы мы видим в разработке дидактического средства «электронный портфолио» как наиболее эффективной формы решения задач развития учительского потенциала и построения индивидуальных программ профессионального развития и саморазвития.

Поскольку рамки данной статьи не позволяют представить полный качественный анализ сложившейся практики постдипломного образования педагогов, ориентированной на применение технологии электронного портфолио, ограничимся анализом работ, определяющих понятие «портфолио» в трех направлениях: портфолио ученика, портфолио студента, портфолио учителя. Каждое из них имеет свои особенности, назначение и структурные компоненты.

Общая теория разработки и применения портфолио в системе образования раскрывается в работах отечественных ученых Г. А. Голуб, Т. Г. Новиковой, Е. С. Полат, А. С. Прутченкова, М. А. Чошанова; зарубежный опыт представлен в трудах К. Вольфа, М. Вонакотта, К. Воуэрс, Д. Литтла, А. Лоуренсона и др.

Многие ученые рассматривают портфолио ученика как средство фиксации направленности личностных интересов и учебных достижений обучающихся (Н. Д. Гальскова, Е. С. Полат, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова и др.). Д. А. Иванов выделяет виды портфолио, позволяющие обучающимся продемонстрировать всевозможные виды своих достижений (результатов). По его мнению, портфолио ученика должно состоять из следующих разделов: портфолио документов, портфолио работ, портфолио отзывов, проблемно-исследовательский портфолио, тематический портфолио.

В исследовании С. И. Никитиной, связанном с разработкой портфолио ученика по информатике, портфолио определяется как рабочая папка с файлами, содержащая информацию о комплекте классных работ, домашних заданий, проверочных и творческих работ, а также серию отзывов и самооценок учащегося. По мнению автора, портфолио должен создаваться учащимся с помощью компьютерных средств, храниться на диске, флеш-карте или в Интернете [7].

В работе Ю. В. Харитоновой портфолио определяется как «организационная форма взаимодействия учителя и ученика на основе рефлексивного подхода, предусматривающего самоанализ двигательной деятельности, ведущего к достижению поставленных целей, позволяющего отслеживать динамику и существенно повысить уровень физической подготовленности школьника» [12, с. 95].

Дидактическое средство «электронный портфолио» представляется нам наиболее эффективной формой решения задач развития учительского потенциала и построения индивидуальных программ профессионального развития и саморазвития.

В контексте внедрения новых ФГОС общего образования портфолио ученика, как правило, представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов деятельности: всех контрольно-проверочных и диагностических работ (стартовой, итоговой, диагностической, тематической проверочной) и их оценочных листов, продуктов учебной деятельности, «карт знаний», а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (одноклассников, учителей, родителей и др.), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности учащихся и дальнейшей коррекции процесса обучения.

В исследовании Э. Х. Тазутдиновой, связанном с разработкой системы подготовки студентов к педагогической деятельности, технология портфолио состоит из блоков: целевого, структурно-содержательного, организационно-процессуального, оценочно-результативного [11, с. 9]. Портфолио как способ оценивания уровня профессиональной компетентности студентов раскрывается в исследовании Т. М. Барышовой [2].

Традиционно портфолио учителя понимается как набор материалов (индивидуальная папка), демонстрирующих его умение решать задачи своей профессиональной деятельности, выбирать стратегию и тактику профессионального поведения; предназначенных для оценки уровня профессионализма учителя.

Характеристике языкового портфолио посвящена работа Э. В. Максимовой, в которой фиксируется диагностика уровней сформированности ключевых компетенций студентов сузов [6].

В. В. Коршунова рассматривает технологию электронного портфолио (Е-портфолио) как

инновацию для реализации принципов системности, сотрудничества и мобильности студентов среднего профессионального образования. По мнению автора исследования, Е-портфолио представляет собой «средство, обеспечивающее целостное отражение личностных характеристик студента, его компетентностей, demonstra-

цию динамики индивидуального развития» [5, с. 15]. В работе Л. А. Романенко технология портфолио определяется как «открытый путь к межкультурному общению и межличностному взаимодействию» [10, с. 4].

Таким образом, анализ научных подходов к раскрытию сущности понятия «портфолио» показал, что портфолио различают: по практико-результативной деятельности (образовательный, профессиональный); по субъекту деятельности (индивидуальный, групповой); по цели создания и ситуации использования (портфолио развития, портфолио подготовленности, портфолио поступления в вуз, портфолио трудоустройства, портфолио проекта); по характеру и структуре представленных материалов (портфолио документов, или рабочий портфолио, показательный портфолио, портфолио процесса); по способу обработки и презентации информации (в бумажном, электронном варианте); по времени создания (недельный, семестровый, курсовой); портфолио, ориентированный на новые образовательные цели — паспорт компетенций и квалификаций.

Анализ работ в контексте исследуемой проблемы в системе постдипломного образования показал, что традиционно портфолио учителя понимается как набор материалов (индивидуальная папка), демонстрирующих его умение решать задачи своей профессиональной деятельности, выбирать стратегию и тактику профессионального поведения; предназначенных для оценки уровня профессионализма учителя.

В структуре портфолио учителя, так же как ученика и студента, выделяют три компонента: портфолио документов (портфель сертифицированных (документированных) достижений), портфолио работ (материалы, отражающие основные направления и виды деятельности), портфолио отзывов (характеристики отношения учителя к различным видам деятельности, заключения, рецензии, резюме, отзывы о работе, рефлексия).

Однако, несмотря на существующий

опыт в области изучения технологии портфолио специалистами различных школ и направлений, до настоящего времени недостаточно глубоко обобщен отечественный и зарубежный опыт его использования в условиях высшей профессиональной школы и дополнительного профессионального образования. Практически отсутствуют работы, раскрывающие педагогические условия применения в системе повышения квалификации электронного портфолио — портфолио, основанного на создании современных информационных технологий.

Мы рассматриваем электронный портфолио как технологию реализации индивидуальной стратегии обучения педагогов в системе постдипломного образования и построения индивидуальных образовательных программ профессионального развития и саморазвития, а также как дидактическое средство, предназначенное для отслеживания пути продвижения педагога в процессе освоения учебной программы от незнания к знанию, от непонимания к пониманию, от неумения к умению.

Индивидуальная стратегия обучения педагогов в системе повышения квалификации представлена как комплекс дидактических мер, определяющих ближайшую перспективу профессионального развития педагога в условиях научно-методического сопровождения инновационной деятельности преподавателем курсов повышения квалификации. В состав комплекса входят: учебный план и модульные учебные программы, дополнительные источники информации, задания разных видов и уровней, инструкции и методические рекомендации, кейс-задания, тесты, анкеты для самоконтроля и самооценки, индивидуальные и групповые консультации, дополнительные занятия и проблемно-проектные мастерские.

Технология электронного портфолио представляет собой зафиксированный результат выбора педагогом последовательности и формы знакомства с содержанием курсовой подготовки, темпа учения,

вариантов самооценки и презентации продуктов своего образования окружающим. Электронный портфолио, подготовленный с помощью компьютерных средств, с использованием мультимедиа и читаемый с помощью компьютера, отражает динамику профессионального развития педагога (см. схему на с. 132).

При построении индивидуальной стратегии обучения технология электронного портфолио педагога включает пять последовательно выполняемых этапов.

✓ Идентификация индивидуально-личностных особенностей педагогов

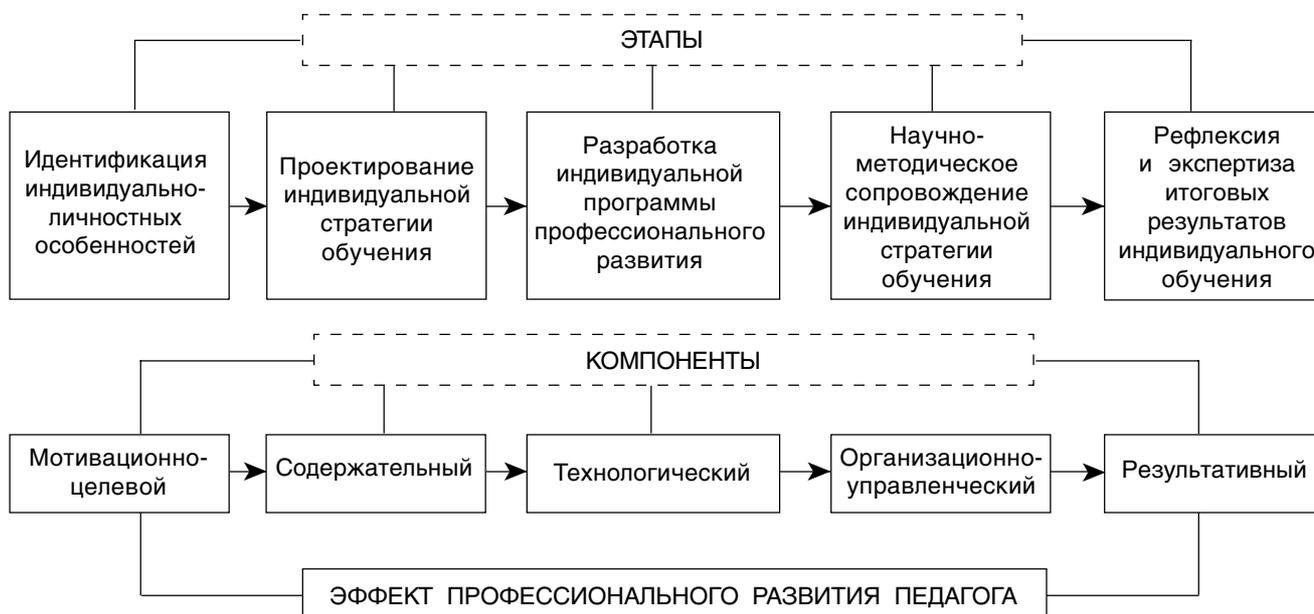
и его образовательной успешности в процессе повышения квалификации предполагает определение готовности педагогов к инновационной деятельности, выявление их профессиональной позиции и потребности в дополнительном профессиональном обучении в проектно-проблемном режиме работы.

✓ В процессе проектирования индивидуальной стратегии освоения содержания курсовой подготовки выбираются предмет изучения (модуль учебной программы) и вид индивидуальной стратегии обучения (углубление, ускорение, обогащение, обобщение) в соответствии с индивидуально-личностными потребностями педагогов. Разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты освоения содержания учебной программы, и на его основе определяется индивидуальный план учебной деятельности, который согласуется с преподавателем — организатором (куратором) курсовой подготовки.

✓ На этапе создания индивидуальной программы профессионального развития и технологической карты педагога преподаватель курсов повышения квалификации и педагог-обучающийся совместно составляют детальный план и график выполнения заданий выбранного маршрута, анализируют качество планирования. Определяются

Технология электронного портфолио представляет собой зафиксированный результат выбора педагогом последовательности и формы знакомства с содержанием курсовой подготовки, темпа учения, вариантов самооценки и презентации продуктов своего образования окружающим.

Технология электронного портфолио педагога



компоненты фиксации и систематизации содержания электронного портфолио, а также система оценки качества работы.

✓ Научно-методическое сопровождение индивидуальной стратегии обучения педагога предусматривает консультацию по содержанию изучаемых тем и разделов индивидуальной программы профессионального развития педагога, выбор способа учебной деятельности, обсуждение формы самоконтроля и оценки результатов деятельности, а также форм предоставления образовательных продуктов и результатов.

✓ Рефлексия и экспертиза итоговых результатов реализации стратегии индивидуального обучения педагогов предполагают выявление и оценивание индивидуальных ключевых образовательных продуктов. Сопоставляются достигнутые результаты с целями индивидуального обучения посредством технологии электронного портфолио, оцениваются степень достижения педагогом запланированных целей и приобретенный субъектный опыт, определяется эффект профессионального развития.

В целом реализация технологии электронного портфолио требует выполнения строго регламентированных обучающих действий: мотивирование и целеполагание по созданию портфолио, сбор и оформление материалов, анализ и оценка деятельности, достигнутых результатов, контроль и самоконтроль, рефлексия и экспертиза индивидуальных образовательных продуктов.

Технология электронного портфолио педагога включает визитную карточку с краткой информацией о себе, портфолио работ и процесса обучения и вбирает в себя совокупность взаимосвязанных структурных компонентов: мотивационно-целевого, содержательного, технологического, организационно-управленческого, результативного, которые в итоге формализуются в виде сайта — электронного портфолио педагога.

Технология электронного портфолио строится на принципах субъектности, свободы выбора, открытости, неповторимости (атехнологичности), интегративности, креативности, продуктивности и непрерывности, которые дают педагогам свободу

выбора источников информации, степени сложности заданий и форм отчетности различного характера, индивидуального места и темпа обучения по индивидуальным учебным планам в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом.

Главным ожидаемым результатом применения технологии электронного портфолио педагога в системе постдипломного образования является эффект профессионального развития педагога. Эффективность технологии предполагает формирование новой позиции педагога как специалиста-профессионала-эксперта, динамика становления которой в системе постдипломного образования может быть выявлена по следующим параметрам: уровни рефлексивности, позиционность (изменение позиции), динамика уровня креативности.

Сравнительный педагогический эксперимент проводится на базе экспериментальных площадок кафедры теории и методики обучения информатики — школы № 121 Нижнего Новгорода, Большеякшенской школы Бутурлинского района, Выездновской школы, школы № 15 г. Заволжье Городецкого района. Основная задача экспериментального исследования заключается в выявлении основных показателей

эффекта профессионального развития педагогов, полученного в период курсовой подготовки по программе «Теория и методика преподавания информатики».

Диагностика эффекта профессионального развития педагога осуществляется в три этапа: диагностика начального положения дел, диагностика промежуточного этапа эксперимента, общая заключительная диагностика.

Полученные за два года экспериментального исследования показатели эффекта профессионального развития педагогов в системе постдипломного образования позволяют говорить об эффективности разработанной технологии электронного портфолио педагога, позволяющей реализовать стратегию индивидуального обучения. Полученные результаты и образовательные продукты свидетельствуют, с одной стороны, о реалистичности и практической осуществимости разработанной технологии, а с другой стороны — о ее творческом потенциале, достаточном для организации процессов персонификации и индивидуализации обучения педагогов в системе постдипломного образования.

Главным ожидаемым результатом применения технологии электронного портфолио педагога в системе постдипломного образования является эффект профессионального развития педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анопченко, Т. Ю.* Составление индивидуального электронного портфолио в соответствии с кредитно-модульной системой обучения / Т. Ю. Анопченко, В. А. Максимов, И. В. Мошкин. — Ростов н/Д : АкадемЛит, 2011.
2. *Барышова, Т. Л.* Вариативная система оценки качества обучения студентов технических специальностей в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Т. Л. Барышова. — М., 2009.
3. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : НГЦ, 2005.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р // URL: <http://www.rosnation.ru/index.php?D=458>.
5. *Коршунова, В. В.* Организация исследовательской деятельности по информатике при создании Е-портфолио : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Коршунова. — М., 2009.
6. *Максимова, Э. В.* Формирование ключевых компетенций студентов ссузов в процессе изучения иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук / Э. В. Максимова. — Казань, 2003.

7. *Никитина, С. И.* Методические аспекты создания, ведения и использования портфолио при обучении информатике в 8—11-х классах : дис. ... канд. пед. наук / С. И. Никитина. — М., 2008.
8. *Новикова, Т. Г.* Построение различных моделей портфолио / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков // Методист. — 2005. — № 3.
9. *Пинская, М. А.* Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащихся в условиях профильного образования : дис. ... канд. пед. наук / М. А. Пинская. — М., 2007.
10. *Романенко, Л. А.* Профессиональный портфель начинающего учителя иностранного языка: методика разработки и практического применения : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Романенко. — М., 2005.
11. *Тазутдинова, Э. Х.* Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Э. Х. Тазутдинова. — Казань, 2010.
12. *Харитонова, Ю. В.* Технология портфолио как средство повышения уровня физической подготовленности младших школьников : дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Харитонова. — Екатеринбург, 2007.



ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И. Н. МОХОВА,
аспирант кафедры общей педагогики НГПУ им. К. Минина
mohovairina@mail.ru

В статье рассматривается возможность использования средств информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности младших школьников, формулируются проблемы и определяются способы их решения.

The author of the article regards the opportunities of using the recourses of informational technologies in the educational / research activity of primary schoolchildren, formulates the problems and the ways of their solving.

Ключевые слова: младший школьный возраст, исследовательская деятельность, информационные технологии

Key words: primary school age, research activity, information technologies

Младший школьный возраст является началом формирования учебной деятельности — ведущего типа деятельности. Согласно Д. Б. Эльконину, содержание учебной деятельности представляет собой «овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий»; она должна побуждаться адекватными мотивами — мотивами «приобретения обобщенных способов действий», то есть «собственного роста, собственного совершенствования». Формирование таких мотивов у обучающихся, наполненное новым содержанием, поддерживается общественно значимой и общественно оцениваемой деятельностью.

В то же время результаты современных психолого-педагогических исследований Н. Г. Алексеева, А. В. Леонтович, А. Н. Поддьякова, А. И. Савенкова и других ученых дают основание утверждать, что именно у младшего школьника необходимо развивать познавательную активность, стремление к исследовательской деятельности. Под этой деятельностью мы будем понимать образовательную технологию, предполагающую решение обучающимися исследовательских, творческих задач под руководством учителя. Кроме того, по мнению Н. В. Федяиновой, И. С. Хирьяновой, это «творческая деятельность, направленная на открытие детьми новых знаний и способов деятельности» [3, с. 10].

Цель учебно-исследовательской деятельности учащихся, соответствующая Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, — не столько добиться научных результатов, сколько получить основные представления об исследовательских действиях (выявлении проблемы исследования, постановке цели, способах ее достижения, получении надежных результатов, подведении итогов работы, оформлении и представлении результатов, определении проблемы дальнейшего исследования), способствующих саморазвитию и самообразованию растущей личности.

Исходя из этого, в рамках личностно ориентированной парадигмы создаются эффективные условия, учитывающие способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и опыт ребенка, его возможности в изучении и усвоении научных знаний, заданных в содержании различных областей его интересов. Исследование* и опыт работы в школе свидетельствуют о том, что младшие школьники способны не только воспринимать и осмысливать учебный материал, но и ставить конкретные цели, анализировать способы своей деятельности и благодаря этому при поддержке учителя относительно самостоятельно исследовать и творчески преобразовывать информацию. При этом движущими силами являются любознательность, стремление экспериментировать, самостоятельно искать истину и, как следствие, потребность в дополнительных источниках информации и необходимость использования информационных технологий (ИТ). Учитывая это, одной из актуальных психолого-педагогических задач формирования личности младшего школьника является овладение информационными технологиями.

С активным внедрением в образовательный процесс информационных технологий возрастает необходимость воспитания у подрастающего поколения не только начальной компьютерной грамотности, но и культуры использования информационных технологий как технического средства для работы с информацией в ходе решения познавательных задач в разных сферах деятельности. Под информационными технологиями будем понимать совокупность методов, устройств и производ-

Цель учебно-исследовательской деятельности учащихся — не столько добиться научных результатов, сколько получить основные представления об исследовательских действиях, способствующих саморазвитию и самообразованию растущей личности.

* Экспериментальная база исследования — школы № 91 с углубленным изучением отдельных предметов, № 134 Нижнего Новгорода, № 14 с углубленным изучением отдельных предметов Балахны, № 2 им. А. С. Пушкина (Арзамас).

ственных процессов, используемых обществом для сбора, хранения, обработки, распространения, отображения и использования информации [5, с. 67—68].

Таким образом, актуальными педагогическими задачами по отношению к детям младшего школьного возраста являются развитие учебно-исследовательской деятельности и овладение информационными технологиями как средством этой деятельности.

Проведенное нами исследование показало, что возрастные особенности младших школьников позволяют осваивать информационные, в частности компьютерные, технологии. Это происходит в соответствии с потребностью учащихся, что помогает поддерживать мотивационную заинтересованность в самостоятельной познавательной деятельности. По мнению

А. И. Савенкова, «пока компьютер медленно движется в детские сады и школы», «дома у большинства детей он появился». Поэтому не будет преувеличением рассматривать его как необходимый элемент современной образовательной среды [2, с. 241].

Таким образом, следует отметить, что современные школьники легко осваивают особенности работы с компьютерной техникой. В то же время использование информационных технологий создает самые благоприятные условия для организации исследовательской деятельности на этапе работы с информационными источниками.

В рамках проведенного опытно-экспериментального исследования мы рассматриваем компьютер как средство информационных технологий в работе с информацией (см. таблицу 1).

Таблица 1

Возможности и преимущества применения средств ИТ при работе с информацией в учебно-исследовательской деятельности младших школьников

Механизм работы с информацией	Возможности компьютера как средства ИТ	Преимущества при использовании средств ИТ (компьютера)
Восприятие информации	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Линейное (чтение); ✓ комплексное: зрительное (буквы, иллюстрации, схемы) и звуковое (аудирование и сопряженное чтение, когда изображаемый текст сопровождается его прослушиванием (видео, музыкальное сопровождение и т. д.) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Одновременное прочтение и критический анализ текста, создание гиперссылок и заметок для дальнейшей работы, более быстрый доступ к информации и ее обработка; ✓ использование трех каналов восприятия информации (при слабом навыке чтения (1—2-е классы) усвоение информации с использованием компьютерных средств идет более успешно); ✓ создание шаблона для моделей и их многократное использование; ✓ поиск информации в различных источниках (электронных и библиотечных архивах)
Переработка информации	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Воспроизведение, интерпретация информации непосредственно в электронном виде; ✓ механизм компрессии (сжатия) текстовой информации в имеющемся источнике на основе программного обеспечения, без использования дополнительных средств; ✓ контаминация (соединение информации из разных источников) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Использование образца и возможность параллельной и одновременной оценки содержательной стороны текста; ✓ реферирование, конспектирование, аннотирование, выделение основных идей в виде цитат, сносок, ключевых слов цветом, изменением шрифта и т. д. (очень важно для начальной школы, так как эффективно и экономит время); ✓ создание гипермедиасообщений для быстрой ориентации в нескольких документах, использования взаимосвязи между ними на основе гиперссылок и введения аудио-, фото- и видеоматериалов в презентации результатов работы, составления библиографии (перечня источников, отобранных для работы по проблеме) с помощью текстовых редакторов (типа Microsoft Word) и некоторых встроенных функций частично или полностью автоматически;

Окончание табл. 1

Механизм работы с информацией	Возможности компьютера как средства ИТ	Преимущества при использовании средств ИТ (компьютера)
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ фиксация информации с помощью аудио- и видеозаписи; оцифровка текстов и изображений (работ учащихся и др.) для дальнейшей деятельности; ✓ структурирование знаний, использование диаграмм, схем и т. д.; ✓ подготовка выступления с аудиовизуальной поддержкой
Продуцирование	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Создание ребенком собственного текста; ✓ многократное использование результатов деятельности; ✓ удобство хранения информации в электронном виде; ✓ быстрое определение местонахождения и воспроизведение электронного варианта; ✓ быстрый обмен информацией через сеть Интернет 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Редактирование (легко поправить, сохранить текст, не требуется многократное переписывание, что очень важно для начальной школы); ✓ представление результатов работы в текстовом формате, а также в сопровождении видео, фото и т. д.; ✓ использование простейших видов автоматического редактирования

Для того чтобы свободно получать необходимую дополнительную информацию из разных источников, как этого требует исследовательская деятельность, нужны определенные навыки работы на персональном компьютере. В ходе исследовательской деятельности на этапе работы с информацией основная задача заключается в сопоставлении данных нескольких

первоисточников, их критическом анализе, переработке и обосновании собственных выводов. Это творческий процесс, требующий определенной подготовки.

Рассмотрим использование информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности, а также возникающие проблемы и способы их технологического решения (см. таблицу 2).

Таблица 2

Использование информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности

Вид деятельности	Возможности использования компьютера как средства ИТ	Проблемы использования ИТ	Способы разрешения проблем использования ИТ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ознакомление с теорией и историей проблем; ✓ изучение научных достижений в данной и смежных областях знаний 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Поиск литературы в Интернете: — в электронном каталоге библиотеки (заказ литературы через внутреннюю сеть библиотеки); — по ключевым словам в метапоисковых системах (Yandex.ru, Rambler.ru, Mail.ru, Google.ru и др.); — в электронных версиях журналов, энциклопедий, толковых словарей; ✓ возможность общения и обмена мнениями между обучающимися на форумах, с помощью электронной почты; ✓ автоматизированный перевод с иностранного языка, сканирование информации, автоматическое рас- 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Школьники не владеют основами исследования информации; ✓ ряд источников информации отсутствует в библиотеках, что ограничивает доступ к ним, усложняет поиск и обработку информации; ✓ временные затраты на ввод информации в память компьютера 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Разработка программного материала по развитию учебно-исследовательской деятельности, технологий работы с информацией с использованием средств ИТ; ✓ организация освоения школьниками приемов анализа текстовой информации и методов эмпирического и теоретического исследования (анализ, синтез, индукция, дедукция, классификация, аналогия, сравнение, построение гипотез, прогнозирование, проектирование, моделирование и др.); ✓ создание педагогом (самостоятельно или совместно с ученика-

Окончание табл. 2

Вид деятельности	Возможности использования компьютера как средства ИТ	Проблемы использования ИТ	Способы разрешения проблем использования ИТ
	познавание текстов и работа с ними (например, через Abby Fine Reader)		ми) алгоритмов для поиска информации в источниках разного вида; ✓ создание условий для овладения обучающимися элементарными пользовательскими навыками
✓ Опытно-экспериментальная работа	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Фиксация данных исследования в электронном рабочем дневнике исследователя или тетради исследования (в виде документа Microsoft Word, цифровых фото-, видеодокументов, фонограмм записей бесед, интервью и т. д.); ✓ воспроизведение и обработка не только текстовых, но и графических, звуковых материалов исследования (например, Media Player Classic, ACD See, PhotoShop и др.); ✓ рациональное хранение информации (на CD-R, CD-RW, DVD-R, DVD-RW с помощью устройства CD- и DVD-Writer); ✓ сбор и обработка эмпирических данных; ✓ использование доступной технологии компьютерного анкетирования; ✓ проведение статистических расчетов с использованием вычислительных программ (калькулятора, редактора Microsoft Excel); ✓ построение на основании результатов обработки данных графиков и гистограмм, создание моделей 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Низкий уровень компьютерной грамотности; ✓ отсутствие опыта создания тестового материала; ✓ низкий уровень использования оргтехники 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Организация работы по освоению технологии анкетирования, интервьюирования; ✓ создание условий для: <ul style="list-style-type: none"> — освоения возможностей офисной оргтехники; — использования разнообразных программ обработки данных (калькулятора, редактора Microsoft Excel); — применения программ построения графиков, гистограмм, моделей
✓ Оформление результатов исследования	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Создание отчета с использованием текстового редактора Microsoft Word и табличного редактора Microsoft Excel; ✓ изготовление плакатов, буклетов (обработка графических изображений с помощью программ Microsoft PhotoShop, Corel Photo-Paint, CorelDRAW и др.); ✓ публикация статей, результатов исследований в Интернете (с помощью пакета Font Page для создания веб-страниц) 		
✓ Представление результатов исследования	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Использование в качестве средства иллюстрации доклада, презентации графической и текстовой информации (программы Microsoft PowerPoint и др.); ✓ подготовка и печать иллюстративного материала (брошюр, буклетов, информационных листов) 		

Использование в деятельности разных источников и способов получения информации, в том числе с помощью информационно-коммуникационных технологий, оценка доверия этим источникам, обучение поиску и опровержению ошибок, навыку находить иные, более достоверные источники приводят к активизации познавательной деятельности школьников.

Информационные технологии, в частности компьютер, становятся средством помощи, при необходимости указывая на орфографические, стилистические и другие ошибки, что очень важно, так как младшие школьники не в полной мере владеют письменной речью. ИТ позволяют детям при защите собственных исследований разнообразно и эстетично продемонстрировать результат, представив фотографии, видеофрагменты. Это повышает познавательную мотивацию.

С целью решения проблем информационно-технического характера, на наш взгляд, целесообразно создать мультимедийное пособие по использованию информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности. Нами было разработано и апробировано справочное пособие «Сократ», которое содержит примерные алгоритмы самостоятельной деятельности как педагогов, так и обучающихся (см. рисунок).

Таким образом, обучающиеся начальных классов в ходе учебно-исследовательской деятельности самостоятельно и с поддержкой педагогов приобретают умения работать с научной литературой, овладевают исследовательскими умениями. Обобщение основных направлений применения средств ИТ в учебно-исследовательской деятельности выявило необходимость создания универсальной педагогической технологии работы с информацией на основе использования средств ИТ в образовательном пространстве.

В зависимости от поставленной цели использования ИТ определяются конкретный информационный объект, средства и методы, а также технология работы с этим

Фрагмент справочного пособия «Сократ»



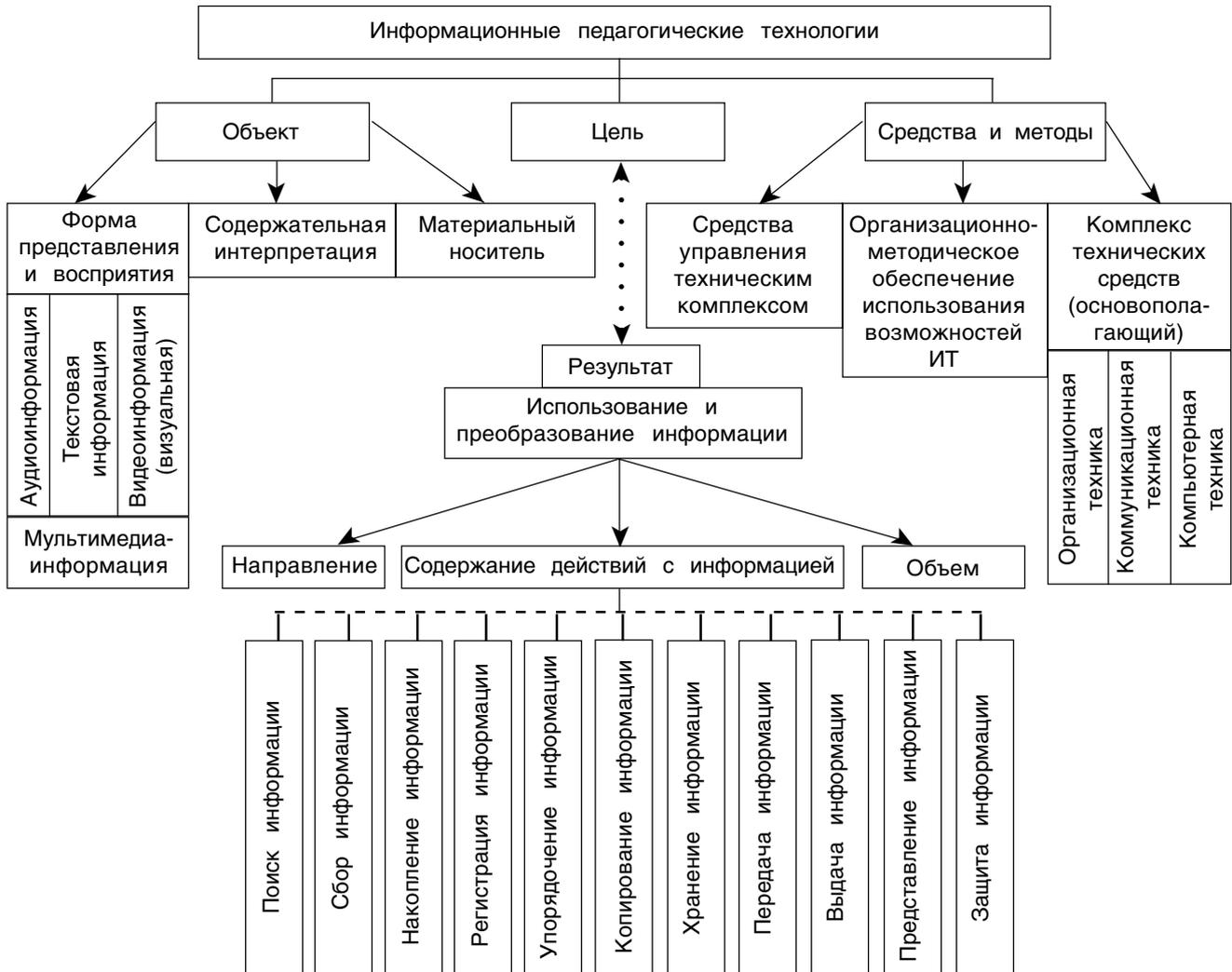
объектом для получения необходимого результата (см. схему* на с. 140).

Данная схема использования специальных технических средств не противоречит цели применения любого средства обучения — повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. Мы основываемся на исследованиях И. В. Роберт, С. В. Панюковой, А. А. Кузнецовой, поддерживаем точку зрения Л. Л. Чунихиной и считаем, что достижение цели применения технологий, использующих специальные технические информационные средства, возможно, если они направлены на решение следующих задач:

- ✓ формирование общеучебных умений (сравнить, классифицировать, обобщать, делать умозаключения и др.) и навыков самостоятельной работы;
- ✓ формирование системного мышления;
- ✓ алгоритмизацию действий учащихся при решении формальных задач с использованием средств ИТ;
- ✓ индивидуализацию и дифференциацию обучения;
- ✓ организацию и оптимизацию познавательной деятельности учащихся, обес-

* Схема построена на основе структурных компонентов информационных технологий, представленных нами ранее (см. «Нижегородское образование», № 2 за 2011 год).

Информационные педагогические технологии



печиваемой интерактивными свойствами средств ИТ [1; 4].

Посредством учебно-исследовательской деятельности младшие школьники овладевают технологией проведения эксперимента, знакомятся с научной литературой, особенностями представления результатов исследований с использованием средств ИТ. При этом следует отметить, что освоение обучающимися возможностей информационных технологий в начальной школе носит пропедевтический характер, выступает основой для дальнейшего освоения и

использования средств информационных технологий в исследовательской деятельности на следующих ступенях обучения.

Результаты опытно-экспериментальной работы по использованию средств ИТ в учебно-исследовательской деятельности младших школьников позволили сделать вывод, что целенаправленное и системное применение средств ИТ влияет на повышение познавательной мотивации младших школьников и способствует формированию универсальных учебных действий в

соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта.

Таким образом, использование информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности младших школьников способствует формированию активной личности, мотивированной к самооб-

разованию, обладающей достаточными навыками самостоятельной работы, использования информации; умения применять полученные знания, что необходимо для формирования и развития навыков самостоятельной познавательной исследовательской деятельности на следующих ступенях обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роберт, И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / И. В. Роберт [и др.]. — М. : Дрофа, 2008.
2. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие / А. И. Савенков. — М. : Ось-89, 2006.
3. Федяинова, Н. В. Информационные технологии в организации проектной деятельности младших школьников : учеб.-метод. пособие / Н. В. Федяинова, И. С. Хирьянова. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009.
4. Чунихина, Л. Л. Компьютеры в обучении химии / Л. Л. Чунихина // Технологизация образования — требование времени : сб. ст. — М. : ФИРО ЦТО, 2007.
5. Ширинов, Е. В. Информационно-педагогические технологии. Ключевые понятия : словарь / Е. В. Ширинов. — Ростов н/Д : Феникс, 2006.



ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

М. К. ПРИЯТЕЛЕВА,
соискатель кафедры начального образования НИРО
priymarina@dmil.com

В статье рассматриваются внеурочная деятельность как необходимая составляющая образовательного процесса в условиях введения ФГОС и возможность выбора программ внеурочной деятельности.

The article deals with after-hour activity as a necessary component of the educational process in the introduction of the Federal State standard and choice of programs, extracurricular activities.

Ключевые слова: *внеурочная деятельность, направления развития личности, программы внеурочной деятельности*

Key words: *after-hour activity, the directions of personal development, programs of extracurricular activities*

Происходящие в России социально-экономические преобразования привели к изменению воззрений на воспитательную работу. В связи с ростом значимости воспитания в российском обществе, приоритетностью задач духовно-нравственного развития личности, усилением воспитательного потенциала образования разработан воспитательный компонент Федеральных государственных стандартов общего образования.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением в том числе через внеурочную деятельность.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность в начальной школе позволяет решить ряд важных задач: оптимизировать учебную нагрузку обучающихся, улучшить условия развития ребенка, учесть возрастные и индивидуальные особенности обуча-

ющихся.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллекту-

альное, общекультурное), в том числе в таких формах, как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики [8].

Формы организации образовательного процесса, чередование учебной и внеуроч-

ной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования определяет образовательное учреждение. Существенная роль принадлежит педагогическому коллективу, проектирующему внеурочную деятельность в школе; учителю, который стремится объединить усилия школы и партнеров для достижения необходимых результатов. Организуя внеурочную деятельность школьников, необходимо понимать различие между результатами и эффектами этой деятельности.

«Воспитательный результат внеурочной деятельности — непосредственное духовно-нравственное приобретение ребенка благодаря его участию в том или ином виде деятельности. Воспитательный эффект внеурочной деятельности — влияние того или иного духовно-нравственного приобретения на процесс развития личности ребенка» [2].

Воспитательные результаты внеурочной деятельности школьников распределяются по трем уровням. Первый уровень результатов — приобретение школьником социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни. Второй уровень результатов — получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Третий уровень результатов — получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Очевидно, что для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде. Достижение трех уровней результатов внеучебной деятельности повышает вероятность появления эффектов воспитания и социализации детей.

В рамках перехода образовательных учреждений, реализующих программы общего образования, на Федеральный госу-

Внеурочная деятельность в начальной школе позволяет решить ряд важных задач: оптимизировать учебную нагрузку обучающихся, улучшить условия развития ребенка, учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

дарственный образовательный стандарт общего образования второго поколения (ФГОС) каждому педагогическому коллективу необходимо организовать неотъемлемую часть образовательного процесса — внеурочную деятельность учащихся.

Образовательным учреждениям могут быть предложены несколько основных типов организационных моделей внеурочной деятельности:

- ✓ модель дополнительного образования (на основе институциональной и (или) муниципальной системы дополнительного образования детей);

- ✓ модель «школы полного дня»;

- ✓ оптимизационная модель (на основе оптимизации всех внутренних ресурсов образовательного учреждения);

- ✓ инновационно-образовательная модель.

Во многих школах уже есть достаточный опыт для реализации образовательного процесса с учетом требований новых стандартов, обеспечивающий учащимся свободный выбор деятельности по интересам, построение гибкого режима, учитывающего семейную ситуацию и индивидуальные особенности каждого ребенка. На базе экспериментальных школ создаются и реализуются программы различных типов: по конкретным видам деятельности, комплексные программы внеурочной деятельности, тематические. Программы реализуются как в среде учащихся одного класса, так и в разновозрастной среде детей, объединенных общим интересом к деятельности или имеющих сходный уровень развития познавательного интереса, инициативы, активности. Реализуемые программы, как правило, сквозные, рассчитаны на три-четыре года, что позволяет добиться воспитательных результатов. В рамках опытно-экспериментальной работы апробировались различные модели организации внеурочной деятельности.

В гимназии № 80 Нижнего Новгорода разработана инновационно-образовательная модель организации внеурочной деятельности. Педагогами гимназии создана уни-

кальная гуманистическая образовательно-воспитательная среда, содействующая становлению и развитию личности учащихся. Культурно-образовательные центры «Яблоко», «Открытая книга», Центр русской культуры и другие реализуют программы

поискового, научно-исследовательского, культурно-просветительского характера. Педагогический коллектив всегда открыт новому, с интересом включается в разрешение современных научных педагогических проблем. В этом году учителя начальных классов гимназии организовали семинар «Формирование социально-активной позиции младших школьников в свете требований стандартов нового поколения», на котором была представлена панорама воспитательных идей. Для начальной школы создана комплексная программа «Город детства», в которой отражены все направления развития личности.

В гимназии № 67 учителя начальных классов в течение многих лет работали над решением проблемы гражданского образования школьников, будучи заинтересованы в обобщении и углублении опыта по данному направлению, его теоретическом обосновании и диссеминации. На базе гимназии действует опытно-экспериментальная площадка «Формирование гражданской идентичности у младших школьников». На основе работы музея боевой славы 35-й Слонимско-Померанской Краснознаменной орденов Суворова и Кутузова II степени механизированной бригады в гимназии № 67 реализуется тематическая программа патриотического воспитания «Эта память — наша совесть». Результаты своей работы в 2010/2011 учебном году учителя представили на Международной научно-практической конференции «Воспитание педагогической культуры родителей как одно из условий формирования личности младшего школьника».

Во многих школах уже есть достаточный опыт для реализации образовательного процесса с учетом требований новых стандартов, обеспечивающий учащимся свободный выбор деятельности по интересам, построение гибкого режима, учитывающего семейную ситуацию и индивидуальные особенности каждого ребенка.

По итогам конференции был сделан вывод: работа по формированию гражданской идентичности у младших школьников помогает воспитывать ученика, соответствующего модели выпускника начальной школы. В гимназии действуют 66 бесплатных кружков, результаты работы которых — победы на международных, всероссийских, областных, городских, районных смотрах, конкурсах, конференциях.

Сосновская школа № 1 считает своей миссией воспитание и развитие человека, способного создавать образцы и творческие продукты в процессе разнообразных форм деятельности на основе осваиваемых культурных норм через приобщение к русским национальным традициям и духовности, включение школьника как активного субъекта в социокультурный опыт, содействие поиску учащимся личностных смыслов бытия, становлению его индивидуальности. Основные идеи перспективного развития Сосновской школы № 1:

✓ душевная и нравственно-духовная красота человека как идеал отечественной культуры, школа как мастерская гуманности, доверия и взаимопомощи;

✓ сотворчество участников образовательного процесса, совместное созидание, развитие, соавторство на основе объединения учителя и ученика общим делом.

В школе созданы творческие центры разнообразных направлений: технического, эколого-биологического, военно-патриотического, краеведческого, художественного, спортивного,

эстетического. Образовательное учреждение активно взаимодействует с внешкольными образовательными структурами, в частности, учреждениями дополнительного образования: домом детского творчества, детско-юношеским центром, центром внешкольной работы «Патриот», детско-юношеской спортивной школой.

В 2010/2011 учебном году в рамках проведения областного семинара «Организация внеурочной деятельности на первой ступени обучения в период перехода на ФГОС начального общего образования» педагоги школы и центров дополнительного образования поделились способами эффективной организации внеурочной деятельности, а также тьюторского сопровождения детей младшего школьного возраста. Был организован круглый стол по вопросам семинара «Партнерские отношения общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования в условиях перехода на ФГОС начального общего образования», с участниками мероприятия проведена деловая игра «Роль и место образовательного учреждения в организации внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС». Опыт этих школ будет обобщаться и распространяться.

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик ученика («портрет выпускника начальной школы»). В конце учебного года ученики 4-х классов этих школ участвовали в апробации итоговой аттестации обучающихся выпускных классов, в процессе которой были проведены диагностические исследования сформированности нравственно-этических ориентаций, самоопределения, мотивационной сферы обучающихся, выявлена рефлексивная самооценка.

Для реализации различных направлений развития личности образовательные учреждения Нижегородской области могут использовать программы, опубликованные в сборнике «Организация внеурочной деятельности младших школьников», изданном НИРО. Духовно-нравственное направление представлено программами «Мы должны жить в мире и согласии» (авт. Г. Ю. Моисеева) и «Страна радужного солнышка» (авт. Г. П. Сычева). Общеинтеллектуальное направление — программами формирования исследовательских умений «Сократ» (авт. И. Н. Мохова), «Я — исследователь» (авт.: Е. В. Низяева и др.), «Эрудиты» (авт.: Г. В. Ражева, Л. И. Че-

Для реализации различных направлений развития личности образовательные учреждения Нижегородской области могут использовать программы, опубликованные в сборнике «Организация внеурочной деятельности младших школьников», изданном НИРО.

годаева), «От идеи до модели» (авт. Л. К. Фишман). Общекультурное направление можно реализовать с помощью программы «Образ и мысль» (авт.: С. К. Тивикова, И. И. Бондарева), программы театральной студии «Маленькая страна» (авт. С. В. Ригина). Социальное направление — посредством программы клуба юных журналистов «Умное перышко» (авт. Н. А. Страхова) и программы «Путь к успеху» (авт.: Л. А. Шевцова, Т. И. Канянина, Н. В. Кудимова). Спортивно-оздоровительное направление — с помощью программ «Разговор о здоровье» (авт.: О. С. Гладышева, И. Ю. Абросимова), «ИГРусичи» (авт. М. К. Приятелева).

Особый интерес представляют комплексные программы внеурочной деятельности, реализующие два или более основных направлений: «Дорогою открытий и добра» (авт.: Н. Н. Деменева, Т. Я. Железнова, С. К. Тивикова, Н. Ю. Яшина), «Мы — нижегородцы!» (авт. В. Ф. Одегова). Важным условием эффективности реализации данных программ внеурочной деятельности является материально-техническое обеспечение, включающее методические пособия для учителя и мультимедийное сопровождение, которое содержит демонстрационные и музыкальные приложения для проведения различных праздников, способствующих формированию у учащихся ярких и эмоциональных представлений. Развитию познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий школьников содействуют учебные пособия, задания методического аппарата которых направлены на решение этой непростой проблемы. Учитель имеет право выбора при использовании рекомендаций как в целом, так и фрагментарно, с учетом конкретных особенностей и условий.

Стандарт включает в себя требования к кадровому обеспечению реализации основной образовательной программы начального общего образования, предусматривая:

✓ укомплектованность образовательного учреждения необходимыми педагогически-

ми, руководящими и иными работниками;

✓ наличие соответствующей квалификации у педагогических и иных работников образовательного учреждения;

✓ непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения.

В ближайшее десятилетие учителю предстоит работать в условиях давления на сознание ребенка различных средств массовой информации, расслоения населения, нарастания межнациональных, межконфессиональных конфликтов. Достоинно ответить на эти вызовы сможет только педагог с позицией воспитателя.

Конечно, школа требует «новых» учителей. Кафедра начального образования ГОУ ДПО НИРО для подготовки учителей начальных классов к работе по ФГОС НОО проводит квалификационные курсы «Теория и методика преподавания в начальной школе в условиях введения ФГОС». В рамках каскадной модели повышения квалификации разработана и внедряется в практику модульная программа повышения квалификации «Особенности преподавания в начальной школе в условиях введения ФГОС», модель учебного плана которой позволяет учитывать конкретные запросы слушателей. При координирующей роли Нижегородского института развития образования подготовка педагогов к введению ФГОС осуществляется также тьюторами. Учителя с интересом посещают спецкурс «Организация внеурочной деятельности в начальной школе», на котором рассматриваются особенности организации внеурочной деятельности младших школьников в условиях введения ФГОС НОО, направления внеурочной деятельности, требования к программам внеурочной деятельности. Занятия проводятся в различных формах: семинары, круглые столы, практикумы,

В рамках каскадной модели повышения квалификации разработана и внедряется в практику модульная программа повышения квалификации «Особенности преподавания в начальной школе в условиях введения ФГОС», модель учебного плана которой позволяет учитывать конкретные запросы слушателей.

«мозговой штурм» и т. д. В соответствии со стандартом на ступени начального образования осуществляется формирование основ гражданской идентичности. Для решения этой задачи разработан спецкурс «Формирование гражданской идентичности у младших школьников», в рамках которого рассматриваются современные воспитательные технологии, духовно-нравственные основы воспитания младших школьников, диагностика их нравственного развития.

Воспитание принципиально не может быть сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, но должно охватывать и пронизывать как учебную (в границах разных образовательных дисциплин), так и внеурочную деятельность. Важно иметь в виду, что внеурочная деятельность — это отнюдь не механическая

добавка к основному общему образованию, призванная компенсировать недостатки работы с отстающими или одаренными детьми. Во внеурочной деятельности создается своеобразная эмоционально наполненная среда увлеченных детей и педагогов, формируется уклад школьной жизни — целостная образовательная среда и целостное пространство духовно-нравственного развития младшего школьника, интегрированного в урочную, внешкольную и семейную деятельность [3].

Школа после уроков — мир творчества, проявления и раскрытия ребенком своих увлечений и интересов. Важно заинтересовать ученика занятиями после уроков, чтобы школа стала для него вторым домом, что даст возможность превратить внеурочную деятельность в полноценное пространство воспитания и обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание младшего школьника : пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, учителей нач. кл. и родителей / Н. В. Анненкова [и др.] ; сост. Л. В. Ковинько. — М. : Academia, 2000.
2. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М. : Просвещение, 2010.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2010.
4. Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования // URL: <http://mon.gov.ru>.
5. О воспитательном компоненте Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения // Воспитание школьников. — 2009. — № 8.
6. Организация внеурочной деятельности младших школьников / сост. : С. К. Тивикова, М. К. Приятелева. — Н. Новгород : НИРО, 2011.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / А. М. Кондаков, Л. П. Кезина ; сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2011.



ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р. И. УДАЛОВА,
соискатель кафедры теории и практики воспитания
и дополнительного образования НИРО
pshv1995@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования основ музыкального вкуса младших школьников. Ключевая роль в рамках рассматриваемого вопроса отводится инновационно-образовательной модели внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС начального общего образования.

The article is devoted to the problem of forming the foundations of primary schoolchildren musical taste. The main role in regarding the problem belongs to the innovative / educational model of out-of-school activity in the context of Federal State Educational Standard of primary education introduction.

Ключевые слова: *основы музыкального вкуса, музыкальная культура, внеурочная деятельность, инновационно-образовательная модель, эстетическое воспитание*

Key words: *the bases of musical taste, musical culture, out-of-school activity, the innovative / educational model, aesthetic upbringing*

Воспитание культурного человека, способного к восприятию прекрасного в искусстве и окружающей жизни, всегда было одним из значимых направлений развития личности. Еще Д. Б. Кабалевский утверждал, что формирование хорошего вкуса надо начинать как можно раньше, и подчеркивал: «Только любовь и привычка к подлинному искусству может стать надежным иммунитетом против пошлости, против дурного вкуса!» [2, с. 104]. Задачи воспитания ценностного отношения к эталонам красоты и формирования представлений об эстетических идеалах и ценностях отражены в документах, определяющих государственную образовательную политику. В парадигме современного образования приоритетным остается приобщение учащихся начальной школы к общечеловеческим,

культурно-историческим ценностям, к наследию музыкального искусства посредством формирования основ музыкального вкуса.

Говоря об основах музыкального вкуса, мы имеем в виду первоначальные музыкальные предпочтения ребенка, а также элементарные знания и представления о музыке. Музыкальный вкус является составной частью эстетического вкуса, который многие исследователи рассматривают как способность человека к эстетическому восприятию и оценке, развитое чувство прекрасного [1, с. 135]. «Вкус» также определяют через такие понятия, как «выбор», «ориентир», «уровень», «предпочтение». Музыкальный вкус — это способность человека понимать смысл, содержание и пользу музыкальных произведений, чувствовать красоту

музыкального языка. Для чего необходимо развивать музыкальный вкус младшего школьника?

Надо отметить, что развитые вкусовые предпочтения дадут возможность определять качество музыкальных произведений, помогая отличать высокохудожественные творения от так называемого «музыкального мусора». Музыкальная культура — часть общей духовной культуры, и, останавливая выбор на шедеврах музыкального искусства, человек тем самым обогащает свой внутренний мир. Известный психолог Б. М. Теплов писал: «Чтобы оценить музыку, ребенок должен ее эмоционально пережить и поразмыслить над ней» [5, с. 19]. Хорошая музыка помогает получать опыт переживаний и художественно-эстетических впечатлений; ребенок, чутко воспринимающий музыкальный язык, будет эмоционально отзывчив и в повседневной жизни.

Основная образовательная программа (ФГОС НОО) предполагает в качестве воспитательных результатов выпускников начальной школы сформированность основ музыкальной культуры, развитый художественный вкус, интерес к музыкальному искусству и музыкальной деятельности. Важным является то, что общекультурное направление развития личности под-

держивается и Программой духовно-нравственного развития через эстетическое воспитание во внеурочной деятельности.

Моделью организации внеурочной деятельности в школе № 15 Нижнего Новгорода избрана инновационно-образовательная модель (см. схему на с. 150), которая опирается на деятельность экспериментальной площадки. Преимуществами данной модели являются актуальность содержания и программно-методического сопровождения внеурочной деятельности, научно-методическое сопровождение ее реализации, уникальность фор-

мируемого опыта. В рамках этой модели проходят разработка и апробация новой образовательной программы.

Программа внеурочной деятельности «Созвучие» является комплексной: она создает условия для формирования у младших школьников основ музыкально-эстетического вкуса как ценностного ядра общей музыкальной культуры личности. Особенность данной программы заключается в том, что содержательно она способна охватить все направления развития личности школьника во внеурочной деятельности:

✓ *духовно-нравственное* — развитие способности к духовному обогащению через выбор вкусовых предпочтений в соответствии с нравственными ценностями; реализация музыкально-творческого потенциала в различных видах деятельности;

✓ *общекультурное* — развитие основ музыкальной культуры личности как части духовной культуры общества; формирование эстетических потребностей;

✓ *общеинтеллектуальное* — развитие способности размышлять о музыке, аргументировать музыкально-эстетические оценки, понимать музыкальный язык;

✓ *социальное* — формирование положительного отношения к шедеврам мирового музыкального искусства, осмысление музыкального искусства как «социального шифра» — вечной ценности всех эпох и народов;

✓ *спортивно-оздоровительное* — использование музыки как активизирующего и организующего фактора во время мероприятий спортивной направленности (динамических пауз, психологических и физкультурных разрядок, дней здоровья и т. п.), терапевтический эффект фоновой музыки (снятие напряжения, переключение внимания, активизация творческого потенциала и т. п.).

Реализация программы внеурочной деятельности позволяет достичь воспитательных результатов в музыкальной деятельности, которые логично распределяются по трем уровням:

Особенность программы «Созвучие» заключается в том, что содержательно она способна охватить все направления развития личности школьника во внеурочной деятельности.

✓ первый уровень — приобретение специальных знаний музыкальной грамоты, представлений об особенностях выразительности музыкального языка;

✓ второй уровень — получение опыта эмоционального восприятия и отзывчивости в процессе слушания музыкальных произведений, приобретение первоначального опыта музыкальных переживаний;

✓ третий уровень — приобретение навыков самостоятельного музыкального

творчества в различных видах художественно-эстетической деятельности.

Этапы реализации программы внеурочной деятельности обеспечивают присвоение ценностей музыкального искусства, получение знаний, умений и навыков в предметной области «Музыка», начальных музыкально-оценочных представлений, опыта эмоционально-ценностного восприятия музыкальных произведений, формирование основ музыкального вкуса.

Этапы	Содержание
1-й (первая четверть): «Волшебный мир прекрасной музыки»	Знакомство с музыкальными (немusical) звуками. Формирование представлений об основах музыкального искусства, о музыкальной культуре. Эмоциональное восприятие музыкальных произведений. Владение элементарными музыкальными понятиями и терминами. Знакомство с различными видами музыкальной деятельности
2-й (вторая четверть): «Музыкальные секреты»	Знакомство с содержанием музыкальных произведений. Приобретение умения слушать и слышать особенности и средства выразительности музыкального языка; анализировать свои музыкальные впечатления и представления. Реализация индивидуальных способностей в различных видах музыкальной деятельности
3-й (третья четверть): «Музыкальная шкатулка»	Знакомство с шедеврами мировой музыкальной культуры. Освоение понятий «стиль», «жанр». Постигание красоты звучания инструментов симфонического оркестра
4-й (четвертая четверть): «Музыка в моей жизни»	Формирование потребности к саморазвитию в процессе музыкально-оценочной деятельности. Формирование «начатков» музыкального вкуса. Приобретение опыта музыкально-творческой самостоятельности в рамках внеурочных мероприятий

Программа включает несколько модулей, направленных на формирование основ музыкального вкуса младших школьников. Первые три модуля являются инвариантными, выбор остальных зависит от детей и их родителей.

1-й модуль — «Музыкальная гостиная»: знакомство с музыкальными произведениями (знания и представления о музыкальном языке как первый уровень воспитательных результатов, согласно ФГОС);

2-й модуль — «Музыкальный абонемент»: слушание музыкальных произведений (опыт музыкально-ценностных переживаний как второй уровень воспитательных результатов, согласно ФГОС);

3-й модуль — «Музыкальное произведение — музыкальное впечатление»: общение школьников по поводу услышанного,

получение навыка высказывать и отстаивать свое мнение (эстетическое суждение) о музыке (первый и второй уровни воспитательных результатов);

4-й модуль — «Песенка-чудесенка»: приобретение навыков академического, народного, эстрадного исполнения песен (действенно-поведенческий уровень (третий) воспитательных результатов, согласно ФГОС);

5-й модуль — «Звездочка»: обучение музыкальной грамоте и игре на фортепиано (третий уровень воспитательных результатов, согласно ФГОС);

6-й модуль — «Музыкальные картинки»: овладение основами сочинения музыкальных произведений (третий уровень воспитательных результатов, согласно ФГОС);

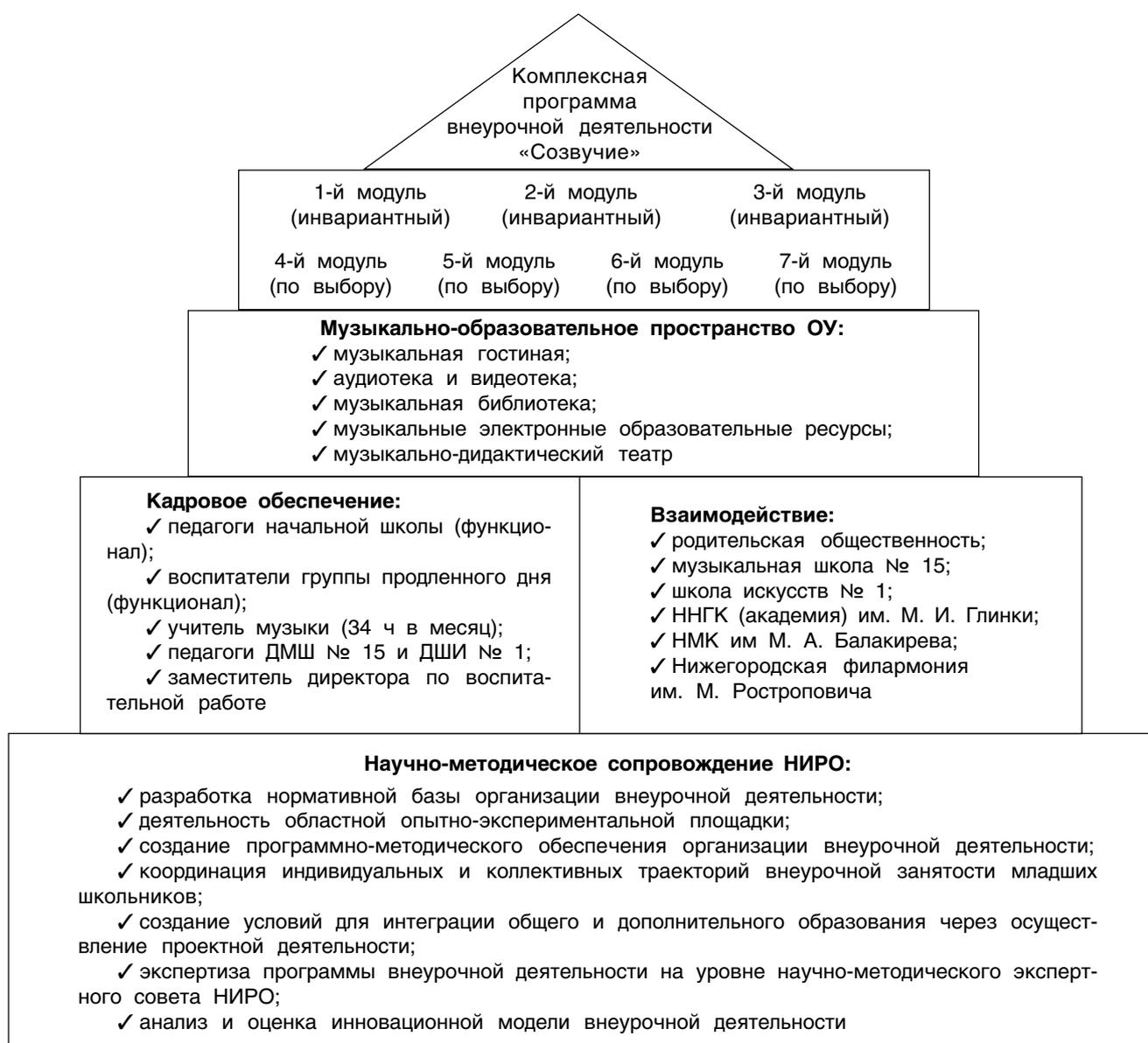
7-й модуль — «Музыкальный театр»:

овладение основами музыкально-режиссерской постановки, развитие лидерских качеств, проявление индивидуальных способностей в разных видах музыкально-художественной деятельности (комплексный воспитательный результат — первого, второго и третьего уровней).

Мало кто сомневается в возможно-

стях искусства обогатить личность ребенка, сделав ее эмоционально тоньше, чище, духовно богаче. Но при этом исследователи отмечают, что «не существует другой области педагогики, где наблюдалась бы такая растрата воспитательного потенциала, такой разрыв огромных возможностей и ничтожных результатов» [3].

Модель организации внеурочной деятельности



В настоящее время дети живут и развиваются в многообразной социокультурной среде, которая может быть не только подлинно культурной, но и псевдокультурной. Через музыкальное искусство дети

способны познавать различные ценностные ориентации, поэтому данный вид искусства незаменим при воспитательном воздействии на личность растущего человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. — СПб. : Норинт, 2004.
2. *Кабалевский, Д.* Воспитание ума и сердца : книга для учителя / Д. Кабалевский. — М. : Просвещение, 1984.
3. *Мелик-Пашаев, А. А.* Приобщение к художественной культуре как метод преподавания эстетических дисциплин / А. А. Мелик-Пашаев // Эстетическое воспитание и экология культуры. — М. : Советский художник, 1988.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
5. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М., 2003.
6. *Фадеева, С. А.* Преемственность в музыкальном воспитании детей : монография / С. А. Фадеева. — Н. Новгород, 2007.



МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ВЫПУСКНИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О. Ю. ДЕДОВА,
соискатель НГПУ им. К. Минина
luna-7@inbox.ru

В статье освещены вопросы освоения личностных результатов начального образования в соответствии с ФГОС НОО, в частности, рассмотрены подходы к созданию модели выпускника начальной школы.

The article regards the problems of formulation the planning results of primary education in compliance with the Federal State Educational Standard of the primary education. The author regards the approaches to the creation of the primary school leaver's model.

Ключевые слова: ФГОС НОО, цели начального образования, образовательные результаты, личностные результаты, образ, модель, личность, воспитание, образование, самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация, учебная деятельность, итоговая аттестация

Key words: *Federal State Educational Standard of the primary education, the purposes of the primary education, educational results, personal results, image, model, person, upbringing, education, self-determination, moral / ethical orientation, educational activity, concluding attestation*

Целью начального образования в соответствии с ФГОС НОО, утвержденными 6 октября 2009 года, является общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, предполагающее становление такой важной компетенции, как умение учиться.

В отличие от федерального компонента Государственного стандарта общего образования 2004 года современные ФГОС существенно изменили смысл понятия «образовательные результаты»: это, прежде всего, «приращения» личностных ресурсов учащихся, которые могут быть использованы при решении задач, значимых для конкретной личности [2]. Исходя из этого, образовательные результаты делятся на две группы:

- ✓ подлежащие проверке и аттестации (предметные и метапредметные);
- ✓ не подлежащие формализованному итоговому контролю и аттестации (ценностные ориентации, социальные чувства, личностные качества).

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника начальной школы»):

любознательный, интересующийся, активно познающий мир; владеющий основами умения учиться; любящий родную край и свою страну; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и школой; доброжелательный, умеющий слушать и слышать партнера; умеющий высказать свое мнение; выполняющий правила здорового и безопасного образа жизни для

себя и окружающих [9, с. 7]. Изменения приоритетов в целях и результатах начального общего образования могут вызвать у педагогов-практиков ряд трудностей при освоении нового образовательного стандарта.

В стандарте подробно прописаны метапредметные результаты обучающихся (универсальные учебные действия, формирование которых обусловлено системно-деятельностным подходом к образованию детей) и предметные результаты (связанные с обновленным содержанием отдельных дисциплин). Учителю-практику нетрудно увидеть результат — сформировано или нет у ребенка то или иное универсальное учебное действие (например, мыслительная операция классификации или способность к планированию и самоконтролю) или предметный навык, так как для подобной диагностики достаточно выполнить ряд типовых заданий. А сформирована ли у конкретного ребенка личность и в какой мере?

В описании «портрета выпускника» трудно увидеть личность ребенка и все многообразие его индивидуальных особенностей. Не отражены возрастные особенности ребенка, индивидуальные различия детей, служащие основой организации дифференцированного подхода к ним, источники роста и развития. Не совсем понятны формулировки: «готовый самостоятельно действовать», «умеющий высказать свое мнение» и др. В описании выпускника не даны те общие основания, по которым можно рассказать о любом ребенке — выпускнике начальной школы. Портрет «не прорисован». Для его доработки требуются серьезные экспериментальные исследования на большой выборке учащихся.

Цель любой деятельности содержит в себе ее предполагаемый результат. Мо-

В стандарте подробно прописаны метапредметные результаты обучающихся (универсальные учебные действия, формирование которых обусловлено системно-деятельностным подходом к образованию детей) и предметные результаты (связанные с обновленным содержанием отдельных дисциплин).

готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и школой; доброжелательный, умеющий слушать и слышать партнера; умеющий высказать свое мнение; выполняющий правила здорового и безопасного образа жизни для

жем ли мы увидеть в качестве цели образовательной деятельности ребенка, выпускника начальной школы? Ясен ли его образ?

Представим себе этот образ, а далее дополним его «штрихами», которые почерпнем из психолого-педагогической литературы, содержания новых стандартов и собственных наблюдений за таким интересным «объектом» и «предметом» исследования, каким является выпускник начальной школы. Завершим это описание предварительными выводами, которые можно сделать в результате проведенной в Нижегородской области в 2011 году апробации итоговой аттестации выпускников начальной школы.

Какие они, выпускники начальной школы? Наблюдая за детьми, педагоги и родители видят их жизнерадостными, оптимистичными, активными, способными к творчеству, компетентными, талантливыми, способными к сочувствию и пониманию другого человека, имеющими этические и познавательные потребности, а также потребности в авторитете, внимании, оценке взрослого. Вместе с тем современные дети — трудные дети. Они — гиперактивные, излишне информированные, не уважающие старших, не всегда способные посмотреть на себя со стороны, понять позицию другого человека, не любящие трудиться, часто лишены родительского внимания («педагогически запущенные»), с задержками психического развития, с речевыми отклонениями или одаренные, с высоким самомнением, большими материальными потребностями и т. д.

Какого выпускника начальной школы мы хотели бы увидеть?

Рассмотрим личность ребенка и особенности ее формирования с позиций различных исследователей. Л. С. Выготский называл личностью самосознание человека, которое возникает в подростковую пору и проявляется в том, что «новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство» [3, с. 227]. Для

Л. И. Божович личность — это субъект действий и отношений. У ребенка семи лет личностным новообразованием является сложившаяся внутренняя позиция, когда он начинает ощущать себя в качестве социального индивида. Л. И. Божович выделяет два критерия сформировавшейся личности:

✓ наличие иерархии в мотивах, когда человек способен преодолевать собственные побуждения ради чего-то другого (предполагается, что мотивы, по которым преодолеваются непосредственные побуждения, социально значимы);

✓ способность к сознательному руководству собственным поведением, осуществляемому на основе осознанных мотивов-целей и принципов [12].

Для А. Н. Леонтьева личность — это результат процесса воспитания и самовоспитания человека; личностью не рождаются, а становятся. В понимании В. В. Давыдова «личность — это человек, обладающий определенным творческим потенциалом» [4, с. 125]. В характеристике личности В. В. Давыдов усматривает способность действовать самостоятельно, нешаблонно. Он говорит о том, что потенциалом и источником развития как познавательных процессов, так и личности ребенка, является его воображение. Е. Е. Кравцова считает, что личность требует определения «уникальная и неповторимая» и выделяет внутреннюю позицию личности, которая проявляется в адекватной самооценке, способности к самоанализу и рефлексии, умении приспособлять обстоятельства к себе [6]. Многие отечественные ученые (Б. Ф. Поршнев, В. Ф. Василюк, Н. Ф. Наумова и др.) считают основой личности функцию выбора [13].

В «Планируемых результатах начального общего образования» в разделе «Личностные универсальные учебные действия»

В характеристике личности В. В. Давыдов усматривает способность действовать самостоятельно, нешаблонно. Он говорит о том, что потенциалом и источником развития как познавательных процессов, так и личности ребенка, является его воображение.

указаны результаты личностного развития базового («У выпускника будут сформированы...») и повышенного («Выпускник получит возможность для формирования...») уровней требований [7, с. 13—15]. Перечислены такие качества личности детей, как внутренняя позиция школьника, мотивация к учебной деятельности, проявляющаяся в широких социальных мотивах и учебно-познавательных интересах к содержанию и способам деятельности, способности к самооценке и ориентации в нравственном содержании и смысле своих и чужих поступков, этические и эстетические чувства, эмпатия и т. д. Качества личности, отнесенные к повышенному уровню требований, отличаются от качеств базового уровня большей устойчивостью, дифференцированностью и степенью проявления в поведении ребенка.

На основе исследований известных отечественных педагогов и психологов и рекомендаций ФГОС НОО попробуем создать модель личностного развития выпускника начальной школы.

Возьмем за основу нашей модели личностные результаты образования (личностные универсальные учебные действия). Включим в данную модель и коммуникативные навыки ребенка, так как именно в процессе общения рождается и развивается личность.

Раскроем содержание каждого компонента в соответствии с ФГОС. *Самоопределение* включает в себя Я-концепцию и гражданскую идентичность. Я-концепция — это устойчивая система представлений индивида о самом себе, образ собственного «я»,

установка по отношению к себе и другим людям, обобщенный образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости; предпосылка и следствие социального взаимодействия. Гражданская идентичность понимается как осознание личностью принадлежности к сообществу граждан

дан определенного государства, имеющее для индивида личностный смысл [5].

Смыслообразование понимается как порождение системы смыслов по отношению ребенка к себе, школе, социуму и проявляется в мотивах поведения и деятельности. *Нравственно-этическая ориентация* предполагает знание нравственных категорий, эмоционально-ценностное отношение к нравственным нормам, умение следовать в поведении нравственным нормам. *Коммуникативные умения* включают умения учитывать позицию собеседника (партнера), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности в речи [7, с. 14].

Как формируется личность ребенка? По данным Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, личность развивается в процессе перехода от одной возрастной ступени к другой в соответствии с периодизацией психического развития. Механизмы такого перехода заложены в освоении ребенком ведущей деятельности. Каждому возрастному периоду соответствует определенный тип ведущей деятельности, в рамках которой возникают и формируются соответствующие психические новообразования. В младшем школьном возрасте ведущая деятельность — учебная. По мнению Д. Б. Эльконина, продуктом учебной деятельности являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте (произвольность, рефлексия, теоретическое мышление).

Мерой освоения того или иного типа деятельности для ученых школы Л. С. Выготского является психический возраст ребенка. Под психическим возрастом понимаются актуальные потребности и психические новообразования у ребенка. Психический возраст может совпадать с паспортным, а может отличаться от него. Учащиеся начальных классов по своему психическому развитию могут быть и дошкольниками, и младшими школьниками,

По данным Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, личность развивается в процессе перехода от одной возрастной ступени к другой в соответствии с периодизацией психического развития. Механизмы такого перехода заложены в освоении ребенком ведущей деятельности.

и младшими подростками (с соответствующими этим возрастам потребностями и ведущей деятельностью, игрой, учением или общением). Показатели психического развития детей обуславливают характер деятельности и общения с ними, что, в свою очередь, будет условием эффективности образовательного процесса.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования отражены принципы, в которых заложены законы развития личности. Это принципы ориентации на идеал, следования нравственному примеру, идентификации (персонификации) и др. В младшем школьном возрасте преобладает образно-эмоциональное восприятие действительности, развиты механизмы подражания, эмпатии, идентификации (отождествления себя со значимым другим, стремление быть похожим на него). «Персонифицированные идеалы являются действенными средствами воспитания ребенка» [8, с. 14]. Поэтому важным условием становления личности ребенка выступает личность его воспитателя.

Каковы же на практике показатели личностного развития выпускников начальной школы?

Рассмотрим результаты пробной итоговой аттестации четвероклассников, проведенной в соответствии с приказом министерства образования Нижегородской области «О проведении апробации итоговой аттестации обучающихся выпускных классов начальной школы» в 2011 году. В исследовании принимали участие 224 учащихся пяти образовательных учреждений Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

Педагогам и психологам, проводившим исследования, было предложено провести с детьми серию диагностических уроков на тему «Поговорим о себе». В процессе непринужденной беседы с педагогом или психологом дети обсуждали темы, соответствующие направлениям нашего исследования: «Кто я?», «Какой я?» (самоопре-

деление), «Почему я учусь?», «Кто такой “хороший ученик”?» (смыслообразование), «Если бы я был волшебником», «Я и другие» (нравственно-этическая ориентация).

Результаты исследования по первому направлению (самоопределение) показали позитивное принятие себя большинством детей (89 %). Однако самооценка для данного возраста несколько завышена. Менее половины выпускников начальной школы (44 %) имеют адекватную самооценку, завышенную же, которая является показателем дошкольного периода развития, — 45 % детей.

Если оценочная деятельность у школьников формируется целенаправленно, то самооценка становится более осознанной, дифференцированной, а значит — адекватной. Свою гражданскую принадлежность («я — гражданин», «будущее России») осознают лишь 12 % выпускников.

Исследование по второму направлению (диагностика учебной мотивации и рефлексивной самооценки учебной деятельности) дало следующие результаты.

Задачи саморазвития осознают 40 % учащихся, что свидетельствует об определенном уровне развития их самосознания. У большинства детей (58,3 %) имеется потребность в высоком уровне культуры и образованности, но учебно-познавательная деятельность в качестве средства его достижения детьми мало осознается, что свидетельствует о недостаточной сформированности этой деятельности. Так, только 27,7 % детей продемонстрировали учебно-познавательные мотивы учения.

Исследование по третьему направлению (сформированность нравственно-этической ориентации) показало, что высоким уровнем самосознания (наличие смыслообразующих мотивов, основанных на потребности во благе для других людей) обладают 25,2 % учащихся. Наибольший процент детей (49,7 %), кроме общечело-

Показатели психического развития детей обуславливают характер деятельности и общения с ними, что, в свою очередь, будет условием эффективности образовательного процесса.

веческих мотивов, выбрал ответы, свидетельствующие о желании обладать определенными материальными благами (иметь много денег, самый современный компьютер или то, чего у других никогда не будет). 24,8 % детей в большинстве своих выборов отметили лишь материальные блага.

Результаты отразили также высокую самооценку детьми своих качеств личности и межличностных отношений (61 %). Однако только у 54,4 % детей собственные оценки совпали с оценками учителей, и это позволяет определить, что данные личностные качества действительно существуют и являются устойчивыми. У 45,6 % детей оценки не совпали. Следовательно, самооценка только половины детей соответствует их поведению.

По результатам обследования выпускников начальной школы можно сделать предварительный вывод о том, что при большом оптимизме, позитивном самоприятии, наличии нравственных ценностей, положительной мотивации у учащихся не всегда адекватна и дифференцирована самооценка и недостаточна внутренняя позиция школьника, что свидетельствует о несформированности у них основных компонентов учебной деятельности, которая именно в младшем школьном возрасте

обуславливает формирование личности ребенка.

Решение этих задач связано с повышением профессиональной компетентности учителей начальных классов. Для освоения новых образовательных стандартов

педагогу в настоящее время нужно самому стать субъектом учебной деятельности.

Учебная деятельность, в отличие от деятельности научения, ставит человека в условия осознания и решения учебной задачи как задачи для себя (чему я должен научиться, что я должен узнать, по-

нять?). В этом основа формирования рефлексии и самооценки школьника. В этом же связь учебной и внеурочной деятельности детей, так как самопознанием можно заниматься и выполняя морфемный анализ слова, и пропалывая грядку, и оказывая помощь товарищу.

Основы формирования учебной деятельности заложены в трудах таких ученых, а также практиков образования, как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, Г. И. Щукина, А. К. Дусавицкий, А. Б. Воронцов, В. Т. Кудрявцев, Л. В. Занков, Ш. А. Амонашвили, Г. А. Цукерман, Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. Л. Мельникова и др.

Для формирования качеств выпускника начальной школы педагогу необходимо работать и над своими личностными и профессиональными качествами: самоопределением, смыслообразованием, нравственно-этической ориентацией и коммуникативными навыками. Как сказал Л. Н. Толстой, «истинное воспитание ребенка — в воспитании самих себя».

Мы сделали попытку наметить некоторые штрихи к «портрету» выпускника начальной школы. Дальнейшие экспериментальные исследования помогут дополнить это описание. На наш взгляд, необходимы более глубокие исследования как деятельностного аспекта (например, особенностей самооценки детей), так и духовно-нравственного, нравственно-этического и поведенческого аспектов личности младшего школьника.

В практике работы с детьми каждый учитель сам «дорисовывает» «портрет» своего ученика. Сначала рождается замысел, потом появляется образ, он превращается в мысли и действия. Каждый педагог самостоятельно делает выбор, какой образ (образовательный идеал) он будет воссоздавать в данной личности, каким образом (образовательным идеалом) может сам для нее стать.

Учебная деятельность, в отличие от деятельности научения, ставит человека в условия осознания и решения учебной задачи как задачи для себя. В этом основа формирования рефлексии и самооценки школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили, Ш. А.* Школа Жизни / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издательский дом Ш. Амонашвили, 2000.
2. *Бунеева, Е. В.* Задачи педагогической деятельности учителя, реализующего ФГОС начального общего образования / Е. В. Бунеева, О. В. Чиндилова // Начальная школа плюс до и после. — 2011. — № 3.
3. *Выготский, Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4.
4. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010.
6. *Кравцова, Е. Е.* Разбуди в ребенке волшебника: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Е. Е. Кравцова. — М. : Просвещение ; Учебная литература, 1996.
7. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева [и др.] ; под ред. Т. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М. : Просвещение, 2009. — (Стандарты второго поколения).
8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. В. Савинов. — М. : Просвещение, 2010. — (Стандарты второго поколения).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010.
10. *Фридман, Л. М.* Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. — М. : Просвещение, 1991.
11. *Эльконин, Д. Б.* Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — М., 1974.
12. ru.wikipedia.org/wik.
13. psylist.net/pedagogika/00171.htm.



ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Н. В. СМИРНОВА,
соискатель кафедры лингводидактики и методики
преподавания иностранных языков НГЛУ
им. Н. А. Добролюбова
natalya.madam-tooth@yandex.ru

Данная статья раскрывает проблему обеспечения условий изучения иностранного языка на базе элективных курсов в рамках профильно-ориентированных классов по экономике в средней школе, определяет пути установления структуры профилизации, а также методику ее организации.

This article is dealing with the problem of providing circumstances for learning foreign language on the base of electives in frame of profile oriented classes on economics in secondary school and solving it by setting the structure and the way of profilisation and the methodics of its organisation.

Ключевые слова: *элективные курсы, профильно-ориентированные классы, экономика, изучение иностранного языка*

Key words: *electives, profile / oriented classes, economics, learning foreign language*

Формирование информационно-предметной готовности учащихся старших классов при обучении иностранному языку во многом зависит от наличия определенных *условий*, под которыми Ю. К. Бабанский подразумевает соответствующие школьно-гигиеническим нормам «учебно-материальную базу, время, отпущенное на обучение, характер микросреды, состояние морально-психологической атмосферы в классе, учебные возможности учащихся, уровень профессиональной квалификации педагогов» [1]. Коммуникативный фактор в обучении языку является ведущим субъективным фактором в числе других, составляющих дидактические условия процесса обучения. По мнению А. В. Хуторского, «предметом дидактики является не только процесс обучения, но и условия, необходимые для его протекания». Причем в состав условий включается и «коммуникация между педагогом и учениками» [5].

Условия обучения иностранному языку в рамках экономического профиля могут быть рассмотрены более широко — в плане развития их социокогнитивной компетенции, так как данный

Элективные курсы играют важную роль в определении профессиональной направленности учащихся экономического профиля, поскольку они способствуют расширению сферы применения специальных иноязычных знаний.

профиль служит основой для овладения разными профессиями, востребованными на современном этапе развития экономики и общества в целом. Как отмечает И. Л. Бим, «есть осно-

вания считать, что помимо указанных профессий (литератор, лингвист, учитель, переводчик), к ним можно отнести профессию журналиста, редактора, специалиста в области международных отношений, а также в области лингвистики и межкультурных коммуникаций, таможенного дела,

внешней торговли, информационной безопасности, сервиса и туризма, коммерции и т. п. Перечисленные выше специальности — это те специальности, для которых иноязычная коммуникативная компетенция должна быть составляющей их профессиональной компетенции и их деятельности в будущем» [2].

Элективные курсы играют важную роль в определении профессиональной направленности учащихся экономического профиля, поскольку они способствуют расширению сферы применения специальных иноязычных знаний за счет знакомства обучаемых с основами различных видов практической деятельности. Так, профессиональная ориентация экономического профиля расширится, если профиль будет ориентирован на такие профессии, как менеджер по продажам, таможенный чиновник, офис-менеджер и т. д.

На современном этапе развития профильного обучения не всегда ясным представляется статус элективных курсов. Ситуация усугубляется тем, что во многих школах вообще отсутствуют элективные курсы. Можно отметить недостаточное количество педагогического опыта, на основе которого учителя могли бы создать свои «элективы».

При разработке элективного курса важно учитывать специфику условий, взаимосвязанную с профильной ориентацией обучения в старших классах. Важнейшими условиями организации профильного обучения иностранному языку на базе элективных курсов являются: определение структуры и направления профилизации; методическое обеспечение организации профильного обучения. При этом следует учитывать, с одной стороны, стремление наиболее полно реализовать индивидуальные способности и склонности старше-

классников, что ведет к созданию большого числа различных профилей. С другой стороны, существует ряд факторов, сдерживающих процессы дифференциации образования:

- ✓ введение единого государственного экзамена;
- ✓ утверждение стандарта общего образования;
- ✓ необходимость стабилизации федерального перечня учебников;
- ✓ отсутствие обеспечения профильного обучения соответствующими педагогическими кадрами.

А. Г. Каспаржак описывает условия отбора содержания элективного экономического курса.

✓ Курс должен быть построен так, чтобы он позволял в полной мере использовать активные формы организации занятий; информационные, проектные формы работы.

✓ Отбирая содержание, учитель или автор программы должны ответить на вопросы: «Почему ученик выберет именно этот курс, а не другой? Чем он будет полезен, интересен?»

✓ Элективные курсы должны способствовать созданию положительной мотивации.

✓ Курсы призваны познакомить ученика со спецификой видов профессиональной деятельности, которые будут для него ведущими, то есть повлияют на выбор учеником сферы будущей профессии, обозначат пути получения им профессионального образования.

✓ Содержание элективных курсов не должно дублировать содержание предметов, обязательных для изучения.

✓ Программа курса может состоять из ряда законченных модулей. Это позволяет ученику в том случае, если он понял, что его выбор ошибочен, пойти на занятия по другому курсу [3].

Программное обеспечение элективного курса обучения иностранным языкам является несомненным условием его организации. Программа курса не может но-

силь догматический характер. Она должна быть более гибкой, чем программа обязательного курса обучения. Именно эта особенность позволяет свободно ее корректировать. Как отмечает О. Е. Лебедев, «программы элективных курсов носят примерный характер. Особенность программ элективных курсов заключается в том, что они не определяют жестко обязательный для изучения объем учебного материала. Учителю нет необходимости ориентироваться на содержание контрольно-измерительных материалов для единого государственного экзамена» [4]. При этом всегда поощряется творческая деятельность учащихся. Это условие необходимо для учета образовательных потребностей школьников. Они могут в большей или меньшей степени заинтересоваться теми или иными аспектами выбранного направления профессиональной деятельности.

Разрабатываемый элективный курс, проводимый на базе общеобразовательной средней школы, предполагает активное сотрудничество с организациями, которые осуществляют профессиональную деятельность в этом направлении. Специалисты привлекаются к проведению занятий в рамках элективного курса. Кроме того, занятия можно проводить в самих организациях, где учащиеся смогут наблюдать за деятельностью специалистов.

Исходя из вышесказанного, можно учесть и другие необходимые условия для проведения элективных курсов на базе общеобразовательной школы.

✓ Определение исходного уровня владения иностранным языком учащимися на основе тестов, включающих проверку базовых знаний, навыков и умений в программных видах речевой деятельности. При выборе профиля одного и того же направления в группу попадают учащиеся с различным уровнем владения иностранным языком. Различные тесты, проводи-

Элективный курс, проводимый на базе общеобразовательной средней школы, предполагает активное сотрудничество с организациями, которые осуществляют профессиональную деятельность в этом направлении.

мые при поступлении учащихся в группу, позволяют определить уровень владения языком каждым учащимся, обозначить в будущем индивидуальную производную траекторию. Это позволит провести коррекцию имеющихся у него навыков и умений и привести их в соответствие с уровнем изучения иностранного языка.

✓ **Корректировка задач обучения иностранному языку в рамках экономического профиля в соответствии с поставленной целью.** В общеобразовательной школе не всегда учитывается специфика выбранного профиля, а решаются задачи, поставленные для общего обучения в старших классах, без учета специфики выбранного профиля.

✓ **Учет мотивационной готовности учащихся к данной форме обучения.** Мотивы выбора будущей профессии по-разному влияют на отношение старшеклассников к изучению иностранного языка в профильном классе, особенно на базе элективных курсов.

✓ **Обеспечение межпредметной и тематической связи между курсом экономики и курсом английского языка в рамках экономического профиля.** Элективные курсы позволяют подобрать аутентичный материал, лексический материал, отражающий содержание акцентных тем по экономике.

✓ **Формирование элективов корпоративной культуры общения.** В рамках элективных

курсов организуется посещение предприятий и организаций с целью ознакомления старшеклассников с особенностями делопроизводства, спецификой ряда стереотипных экономических действий и т. д.

✓ **Совместное с учащимися формулирование задач на каждом этапе обучения.** На базе элективных курсов возможен индивидуальный подход к решению задач на определенном этапе и их коррекции с учетом общей поставленной цели.

✓ **Рациональный выбор технических средств в процессе обучения в соответствии с потребностями обучающихся.** На каждом занятии необходимо использовать различные виды ТСО, формировать навыки и умения старшеклассников пользоваться ими как в процессе овладения материалом, так и при презентации проекта.

В заключение необходимо отметить, что ряд проблем в организации элективных курсов остаются нерешенными. К их числу следует отнести:

✓ **Сложность в составлении расписания элективных занятий с учетом всех индивидуальных планов учащихся, расписания учебных предметов иных образовательных учреждений, которые посещают старшеклассники.**

✓ **Сложность организации элективных курсов строго в рамках установленной учебной нагрузки (не делая «разорванным» день для учащихся и учителей).**

✓ **Трудности в формировании информационно-предметной готовности учащихся в рамках элективного курса по экономическому профилю в силу отсутствия реального опыта их коммуникации в данной сфере.**

✓ **Отсутствие достаточного количества учебников и учебных материалов, электронных средств обучения.**

✓ **Трудность привлечения специалистов, владеющих основами экономики и иностранным языком одновременно.**

✓ **Сложность установления прочных связей школы с кафедрами иностранных языков высших учебных заведений, где готовят специалистов экономического профиля.**

Полагаем, что только практика внедрения профильного обучения может дать ответы на данные вопросы. Однако требуется определенное время для отлаживания работы системы профильного обучения в целом, а в конкретном случае — элективных курсов.

Потребуется определенное время для отлаживания работы системы профильного обучения, а в конкретном случае элективных курсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский, Ю. К.* Педагогика / Ю. К. Бабанский. — М. : Просвещение, 1988.
2. *Бим, И. Л.* Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. — М. : Просвещение, 2007.
3. *Каспаржак, А. Г.* Место элективных курсов в учебном плане школы / А. Г. Каспаржак // Элективные курсы в профильном обучении // Министерство образования и науки РФ — Национальный фонд подготовки кадров. — М. : Вита-Пресс, 2004.
4. *Лебедев, О. Е.* Элективные курсы образовательной области «Филология» / О. Е. Лебедев // Элективные курсы в профильном обучении: Образовательная область «Филология» // Министерство образования и науки РФ — Национальный фонд подготовки кадров. — М. : Вита-Пресс, 2004.
5. *Хуторской, А. В.* Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. — М. : Просвещение, 1998.



РАЗВИТИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Е. А. ЕЛЯСИНА,
аспирант кафедры словесности и культурологии НИРО
elyasina@mail.ru

В статье представлены результаты экспериментальной проверки восприятия учащимися 5—9-х классов рассказа А. Грина «Словоохотливый домовый», которые выявляют возможность более раннего, чем в школе 80—90-х годов XX века, развития интерпретационных умений, позволяющих учащимся осознать целостность текста. Опора на способности школьников и специфическая организация учебного процесса (обучение интерпретированию) помогут решить проблемы качественного освоения текстов в старших классах.

The article represents the results of experimental control of pupils of 5—9 classes' perception of A. Green's novel «Talkative brownie». These results disclose the opportunity of earlier (as compared with the school of 80—90 years of XX century) development of interpretative abilities, that let pupils realize the integrity of the text. The support on pupils' abilities and the specific organization of educational process help to solve the problems of qualitative mastering of texts by senior schoolchildren.

Ключевые слова: *интерпретация, анализ, синтез, смысл, целостность, интерпретационное умение*

Key words: *interpretation, analysis, synthesis, sense, integrity, interpretative skill*

Восприятие и анализ литературных произведений в 5—9-х классах средней школы довольно специфичны: учащиеся еще склонны к «наивному реализму» (пересказывают текст, не умеют понимать авторский замысел, логически не аргументируют свои мысли) в восприятии текста, но уже и проявляют свойства «нравственного эгоцентризма» (неосознанно понимают композицию, произвольно толкуют текст), тяготея при этом к синтезу [1], к более сложным связям внутри текста, к осознанию причин и следствий, к пониманию авторского замысла, что характерно для «периода связей»*.

Между тем в практике учащиеся осваивают текст как объект чтения: не всегда на уроках юным читателям предлагается такая деятельность, которая позволила бы проявить интуицию, воображение, память, эмоции как целостное, личностное образование.

Интерпретирование произведения как учебная деятельность предполагает особую организацию учебных задач, ситуаций: на основе интуитивно, частично осознанных смыслов произведения идет постепенное укрупнение и обоснование смысловых связей, метасмыслов. Они в какой-то степени доступны учащимся 5—9-х классов: затруднения связаны с развитием образности в произведении и непониманием значимости форм проявления авторского сознания.

Процессу интерпретирования присущи проблемность и системность. При этом основная цель — понять автора — трудна для любого читателя, зрителя, слушателя. Для школьника рассматриваемого нами возраста взаимопереходность и взаимозависимость веры в происходящее и желания самоутвердиться, выработать собственное

мнение, убедительное суждение о герое или авторе создают предпосылки для методологически более сложной деятельности учащихся на уроках литературы, по сравнению с принятой в методике преподавания литературы. Мы рассматриваем эту особенность как позитивную, объективную.

Развитие интерпретационных способностей школьников, рассматриваемых нами как способности к творческой (речевой) импровизации [2] должно опираться на специальные умения, позволяющие более качественно освоить программные произведения и успешнее подготовить юных читателей к чтению художественных произведений в старших классах.

Высокий уровень развития интерпретационных умений проявляется в продуктивных действиях, в которых «мысленный анализ осуществляется не механическим перебором эталонов, а синтетическим актом соотнесения условия с требованиями задачи» [3]. Такой анализ назван С. Л. Рубинштейном «анализом через синтез»: посредством него из объекта «вычерпывается» все новое содержание, выявляются все новые свойства. Высокий уровень сигнализирует о развитии собственно творческих умений, например: самостоятельно видеть проблему, формулировать ее, выдвигать доказательства, реализовать разработанный план, делать выводы и обобщать.

Работа по интерпретированию произведений в 8—9-х классах может служить пропедевтикой к осуществлению подобной деятельности в старшем звене. Произведения А. Грина включены в ряд школьных программ, однако часто остаются вне сферы активного внимания учителя. Исследователи М. Щеглов, В. Харчев и др. отмечают, что «в большинстве своем произведения А. Грина — это поэтически и психологически утонченные сказки, новеллы и этюды, в которых рассказывается о радости сбывающихся фантазий, о праве человека на большее, чем простое «проживание» на земле, и о том, что земля и

Высокий уровень развития интерпретационных умений проявляется в продуктивных действиях, в которых «мысленный анализ осуществляется не механическим перебором эталонов, а синтетическим актом соотнесения условия с требованиями задачи».

* Термины В. Г. Маранцмана, принятые теоретической методикой.

море полны чудес — чудес любви, мысли и природы, — отрадных встреч, подвигов и легенд [4]. Читателей А. Грина привлекает нестерпимая жажда автора увидеть мир более совершенным, возвышенным.

Для выявления уровня восприятия художественного текста как потенциала развития учащихся для 5—9-х классов им было предложено знакомство с рассказом А. Грина «Словоохотливый домовой».

Рассказ читается вслух один раз, после чего учащимся предлагается письменно ответить на следующие вопросы:

✓ Каковы ваши впечатления от прочитанного рассказа?

✓ Каким вам представляется автор рассказа?

✓ Почему рассказ называется «Словоохотливый домовой»?

Отвечая на вопрос о своих впечатлениях от произведения, ученики 5—9-х классов писали заинтересованно и откровенно. Рассказ понравился 97 % опрошенных, испытавшим целую гамму эмоций, во многом противоречивых, но ярких. Большинство учеников 5—6-х классов (81 %) восприняли данный рассказ как сказку. Их заинтересовал необычный, «сказочный» сюжет. «*Это сказка про хорошую семью, они хорошо жили и друг о друге заботились*» (5-й класс). Ученики отмечали важные особенности текста: «*Это современная сказка, потому что у нее плохой конец: герои умерли, а их дом стал заброшенным*» (6-й класс). Многие хорошо запомнили сюжет рассказа. «*Сначала описана идеальная жизнь мужа и жены, я слушала эту историю с удовольствием*» (6 класс). «*Домовой рассказывает о плохом конце спокойно, наверное, это было давно*» (5-й класс). Ученики верят в домового как в реального героя, подробно пересказывают сюжет рассказа, особенно описание событий до трагической развязки. 24 % учащихся выделяют эпизоды, наиболее запомнившиеся им, не объясняя их значения. Чаще всего представляют эпизод, описывающий встречу Ани и Ральфа у камня. «*Однажды Ани стучала по кам-*

ню и слушала его звук. Вдруг подошел человек, это был Ральф. Ани и Ральф непонятным образом узнали друг друга» (5-й класс). Или: «*Ани шла с покупками и, как всегда, остановилась у камня. Она стукнула по нему ключом и стала слушать песню камня. Девушка слушала и улыбалась. Вдруг она почувствовала, что кто-то стоит за ее спиной. Не переставая улыбаться, она обернулась и увидела Ральфа*» (6-й класс).

Другой отличительной особенностью восприятия

учениками 5—6-х классов данного рассказа является их внимание к ярким, экспрессивным деталям. Среди называемых часто — цветок, выросший на подоконнике заброшенного дома, и камень, стоящий у дороги. «*Я ясно представляю маленький, нежный цветок на тоненьком стебельке*» (5-й класс). «*Этот большой камень, очень гладкий и высокий, в нем чувствуется какая-то загадка*» (6-й класс). Ребятам 5—6-х классов понравились и герои — Филипп, Ани, а особенно Ральф: трогательны взаимоотношения между мужем и женой; поражает настоящая мужская дружба. «*Ни Ральф, ни Филипп не хотели предавать друг друга. Они так долго ждали этой встречи, но один из них смог от нее отказаться ради сохранения дружбы*» (6-й класс). «*Филипп так любил Ани... Он не смог жить без нее*» (5-й класс). Многим запомнился сам домовой, особенно часто ученики отмечают его голос, «напоминающий голос попугая, когда птица в ударе».

Некоторые ученики при ответе на первый вопрос не могли четко сформулировать свое отношение к рассказу, объясняя это тем, что после чтения у них возникло много вопросов: «*Зачем герои рассказа расстались друг с другом?*», «*Почему Ральф уплыл из города?*», «*Почему Ани, напившись холодной воды, умерла?*», «*Почему Филипп покончил с собой, запершись в комнате с жаровней?*».

Работа по интерпретированию произведений в 8—9-х классах может служить пропедевтикой к осуществлению подобной деятельности в старшем звене.

Таким образом, у читателей 5—6-х классов явно проявляются доминанты смыслового уровня.

Ученики 7—8-х классов способны подробно вербально воспроизвести сложную гамму чувств героев А. Грина: счастье и радость, надежду и боль, грусть и тревогу, разочарование и отчаяние.

В нескольких работах встретилось определение этого рассказа как «странного». *«Очень жаль, что Ральф вынужден выбирать между дружбой и любовью. Он не мог догадаться о противоречиях в душе Ани, одинаково полюбившей обоих. Страдания Филиппа, жизнь которого не имела смысла без Ани, тоже вызывают искреннее сочувствие»* (8-й класс).

«Странной» показалась многим и композиция рассказа. *«Не понятно, зачем эту историю рассказывает домовый другому человеку»* (7-й класс). *«Интересно сопоставление дома, который увидел рассказчик, и того, что описал домовый, когда в нем жили герои»* (8-й класс). Важно, что учащиеся не упускают из внимания композицию и сюжетно-композиционные связи, что приближает их к пониманию авторского замысла. Неизгладимое впечатление на учащихся 7—8-х классов также оказали романтические герои и завораживающий пейзаж,

Ученики 7—8-х классов способны подробно вербально воспроизвести сложную гамму чувств героев А. Грина: счастье и радость, надежду и боль, грусть и тревогу, разочарование и отчаяние.

подтверждением чему служит частый и яркий пересказ описания перекрестка, «...где выют из пыли и лунных лучей феи замечательные ковры».

«Мне представляется перекресток двух дорог, заросших посередине и по бокам травой и ромашками. На нем стоит большой серый камень, заросший мхом. По краям дороги — деревья с яркой зеленью и кустарники. Вверху ярко-синее небо, где слышится щебетание и пение птиц, жужжание шмеля. Вокруг летают пестрые бабочки» (8-й класс).

Описание героини проникнуто личностным, эмоциональным восприятием: *«ее большие светло-синие глаза широко от-*

крыты и блестят. Брови приподняты, светлые выющиеся волосы струятся по ветру. На щеках легкий румянец» (7-й класс).

Некоторые особо отмечают красоту природы. На ярком, красочном, многоцветном фоне происходят удивительные события. *«Героев окружают мощные темно-коричневые и светлые тонкие стволы деревьев, зелень листвы, через которую видно небо. Они слышат пение птиц, шелест травы и листьев»* (7-й класс).

Поражает воображение учеников описание поющего камня и лесной дороги. *«Дорога в лесу, широкая и светлая, окружена стеной невероятных, сказочных деревьев с необыкновенно яркой и сочной зеленью. Стволы прямые и стройные, среди густой травы растет бесчисленное количество мелких, но ярких лесных цветов. С одной стороны дороги деревья стоят реде, и сквозь их стволы поблескивает голубая вода небольшой речки. На дороге стоит огромный камень, его невозможно сдвинуть с места. Он блестит на солнце, теплая на ощупь, его поверхность кажется гладкой, но на ней бесчисленное множество мелких трещинок»* (9-й класс). Столь подробное воспроизведение пейзажа по памяти свидетельствует об исследовательском потенциале учащихся (сплав эмоций, воображения, памяти); понимание роли пейзажа в произведении затруднено даже в старших классах, в то время как решить эту задачу можно уже в 8-м и 9-м классах.

В работе ученики 9-х классов не раз отмечали диалоги, оставившие самые яркие впечатления, благодаря своей психологической точности: между Ани и Филиппом перед сном (из которого читатель понимает, что близкие люди воспринимают этот мир и думают по-разному) и между двумя друзьями на перекрестке дорог (когда они встретились после долгой разлуки).

Ответ на второй вопрос показал, что учащиеся 5—6-х классов, как правило, представляют автора добрым сказочником, живущим очень давно в тех краях,

чутким, внимательным и прозорливым собеседником. «Он, наверное, небольшого роста, как сказочник Оле-Лукойе, поэтому домового его и не испугался» (5-й класс). «Он много путешествовал, долго шел. Его длинный плащ покрыт дорожной пылью» (6-й класс). «У сказочника доброе лицо, теплый, внимательный взгляд» (5-й класс).

Для учеников 7—8-х и 9-х классов автор узнаваем. Ребята уже читали «Алые паруса» А. Грина, некоторые знакомы с его романом «Блистающий мир» и феерией «Бегущая по волнам». В данном случае автор предстает как путешественник — молодой, красивый, романтичный герой: «Красивый молодой человек с мужественными чертами лица, развевающимися на ветру волосами, открытым и теплым взглядом» (7-й класс). «В жизни автора, наверное, была какая-то трагическая история, он много страдал и понимает страдания героев» (9-й класс).

Учащиеся ценят в авторе пронизательного слушателя и умелого рассказчика. «Домовой рассказал автору историю хозяев дома, потому что почувствовал, что ему можно довериться» (8-й класс). «Автор так сочувствует своим героям, описывая их уход из яркой, счастливой жизни, что у меня на глазах выступили слезы» (9-й класс). «Описание заброшенного жилища, где когда-то люди были счастливы,

растрогало меня» (9-й класс). Ряд учеников отмечает особое восприятие жизни автором, ощущение полноты жизни и свободы. «Я представляю автора стоящим на фоне бескрайнего неба» (8-й класс). «Он способен противостоять ветру и ненастью, голову не склоняет, а держит прямо» (9-й класс).

Пейзажи оставляют яркое впечатление у многих ребят. Они отмечают роль описаний природы в создании впечатления от текста в целом. «История кажется такой романтической, потому что события разворачиваются на фоне природы» (9-й класс). «Пейзаж разноцветный и сочный... История красивых человеческих отношений разворачивается в окружении зеленого леса и голубой реки, а где-то рядом блещет синее море» (9-й класс).

В итоге складывается сложная картина: во всех рассматриваемых нами периодах обучения проявляются в единстве три основных признака возрастного литературного восприятия текста — «наивный реализм», «нравственный эгоцентризм», «тяготение к синтезу», частичному осознанию авторского замысла. При этом выявляются доминанты (на уровне деталей пейзажа, портрета, речи героев).

Пейзажи оставляют яркое впечатление у многих ребят. Они отмечают роль описаний природы в создании впечатления от текста в целом.

Соотношение признаков возрастного восприятия текста в 5—9-х классах (чел.)

Основная характеристика возрастного восприятия	Классы								
	5—6-е			7—8-е			9-е		
	1*	2**	3***	1	2	3	1	2	3
«Наивный реализм»	71	68	44	45	42	40	44	32	30
«Нравственный эгоцентризм»	71	20	30	45	36	28	44	40	26
«Тяготение к синтезу», частичному осознанию авторского замысла	71	12	20	45	22	32	44	28	44

* Проявляются все особенности возрастного развития.

** Проявляются доминанты восприятия (по количеству учащихся).

*** Проявляется потенциал развития на уровне обобщений, на уровне декодирования символов различного типа (по количеству учащихся).

Таким образом, можно утверждать, что восприятие произведения учащимися 5—9-х классов очень сложно по своему составу. Все признаки возрастного развития по-разному срачиваются или соотносятся, но при этом проявляется способность учащихся улавливать связи, сюжетно-композиционные пересечения, своеобразие лирического героя и понимать, хотя бы частично, автора.

Сопоставляя наши данные с традиционно принятыми в методике преподавания литературы представлениями о возможностях развития учащихся, можно отметить, что в ответах учеников явно проявляется тяготение к синтезу впечатлений, к обоб-

щениям. Предполагаем, что при постановке разных учебных задач, требующих осмысления прочитанного, активизируется в сознании тот или иной способ мышления: аналитические задания не дают проявиться в полной мере личностным суждениям, а задания, направленные на выработку собственного мнения, активизируют оценку прочитанного, опираются на способности учащихся-подростков к синтезу, к абстракции и тем самым развивают их. Подвижное воображение, яркие эмоции, характерные для читателя того или иного возраста, помогают ученикам рассуждать и объяснять художественные впечатления.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ковский, В. Е.* Грин А. Психологические новеллы / В. Е. Ковский. — М., 1988.
2. *Маранцман, В. Г.* Анализ литературного произведения и читательского восприятия школьников / В. Г. Маранцман. — Л., 1974.
3. *Рубинштейн, С. Л.* Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1959.
4. *Славская, А. Н.* Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. — Дубна, 2002.
5. *Харчев, В. В.* Поэзия и проза А. Грина / В. В. Харчев. — М., 1975.
6. *Щеглов, М.* Корабли А. Грина / М. Щеглов // Новый мир. — 1956. — № 10.

**В 2011 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышла в свет книга:**

Система духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в образовательном учреждении при переходе к Федеральным государственным образовательным стандартам: Материалы V Нижегородских Рождественских образовательных чтений

В сборнике представлены материалы V Нижегородских Рождественских образовательных чтений, обобщающие опыт педагогов образовательных учреждений Нижегородской области, доклады ученых и священнослужителей по проблемам духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в контексте введения Федеральных государственных образовательных стандартов.

Издание адресовано педагогическим работникам, а также всем, кому небезразличны вопросы воспитания юного поколения граждан Российской Федерации.



ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. ЧАУСОВА,
аспирант кафедры психологии УлГУ
chausova-o@mail.ru

В статье рассматривается проблема жизнестойкости, которая является одной из интегральных характеристик личности. Автор демонстрирует исследование особенностей развития данного качества у старшеклассников в условиях современного образования, а также предлагает программу развития этого качества у старшеклассников.

The article regards the problem of vital capacity, which is one of the integral personal characteristics. The author demonstrates the investigation of the peculiarities of vital capacity development in the context of the modern education. The author also suggests the programme of development of senior pupil vital capacity.

Ключевые слова: *жизнестойкость, старшеклассник, система образования, личностный потенциал, внутренние ресурсы, развитие личности*

Key words: *vital capacity, senior pupil, educational system, personal potential, internal resources, personal development*

Известно, что в российском обществе происходят серьезные социально-экономические, правовые, нравственные, духовные изменения, коренным образом трансформирующие социальную сферу. Это не может не затрагивать современную систему образования. Американский педагог Ф. С. Шлехти в работе «Школа для XXI века. Приоритеты реформирования образования» утверждает, что учащиеся, успешно освоившие базовый курс школьной программы, научатся применять знания в знакомой ситуации и даже получают дипломы, но не будут уметь самостоятельно работать с информацией и приобретать знания, не смогут

рассчитывать на успех в информационном обществе XXI века [3]. Таким образом, выпускник современной школы должен обладать определенными умениями и способностями, а именно: гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, применять их на практике для решения разнообразных проблем; генерировать новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией (собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными

ми вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы); быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, в различных ситуациях, легко предотвращать любые конфликтные ситуации и уметь выходить из них.

При обучении в школе старшеклассник получает необходимые знания, умения и навыки, но зачастую, даже являясь выпускником с отличными знаниями, он не обладает способностью эффективно адаптироваться к меняющимся условиям жизни, не знает, как вести себя в трудных ситуациях, не умеет грамотно справляться со стрессом. У современного старшеклассника отсутствуют четкое видение собственного жизненного пути, а также — и это важно — практические навыки на этапе «выхода в жизнь», его смысловая саморегуляция не сформирована. Таким образом, в жизненно важный период становления личности старшеклассник входит социально неприспособленным.

Следует отметить, что в основе будущей адаптации старшеклассников лежит личностный потенциал, работа с которым способствует формированию умений справляться со стрессовыми жизненными ситуациями, которые неизменно в скором времени появятся на их жизненном пути, — сдача выпускных экзаменов, поступление в вуз, смена привычного круга общения, увеличение общего количества межличностных взаимодействий и другие не менее стрессовые ситуации, связанные со становлением необходимой самостоятельности.

Таким образом, очевидна исследовательская проблема, которая обусловлена противоречием между создавшейся социальной обстановкой, условиями, требующими максимальной адаптации, умения

эффективно справляться с постоянным стрессом, меняющимися условиями жизнедеятельности и недостаточным уровнем жизнестойкости, отсутствием необходимых навыков саморегуляции, нехваткой знаний об использовании личностного резерва и потенциала личности.

Мы считаем, что механизмом повышения уровня адаптации старшеклассников может выступить жизнестойкость личности, развивать которую необходимо еще в школьные годы для подготовки молодых людей к предстоящим стрессовым ситуациям в их жизни.

Категория жизнестойкости относится к категориям психологии личности, расширяющим разъяснительный потенциал феноменологии становления, адаптации личности, совладающего поведения.

Прикладной аспект жизнестойкости обусловлен той ролью, которую эта личностная переменная играет в успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям, прежде всего, в профессиональной деятельности. Данное понятие находится на пересечении теоретических воззрений экзистенциальной психологии, психологии здоровья, прикладной области психологии стресса и совладания с ним.

Понятие жизнестойкости было введено в 80-х годах XX века С. Мадди, профессором университета Ирвайн (США), основателем Института жизнестойкости в Калифорнии. Теория С. Мадди об особом личностном качестве «hardiness» (в отечественной литературе его принято переводить как «жизнестойкость» (Д. А. Леонтьев) возникла в связи с разработкой им проблем творческого потенциала личности и регулирования стресса [2].

По данным исследований, жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности. С точки зрения С. Мадди, жизнестойкость — это база, на которой перерабаты-

Категория жизнестойкости относится к категориям психологии личности, расширяющим разъяснительный потенциал феноменологии становления, адаптации личности, совладающего поведения.

ваются стрессовые воздействия, это катализатор поведения, позволяющий трансформировать негативные впечатления в новые возможности. Жизнестойкость состоит из трех взаимосвязанных аттитюдов (установок): вовлеченности (включенности), контроля и вызова (принятия риска). Вовлеченность, считает С. Мадди, — это активное участие во всем, что происходит с человеком. Контроль — это путь борьбы, в результате которого можно влиять на последствия происходящих вокруг событий. Вызов — это достижение мудрости и удовлетворение этой мудростью [2].

На данный момент не существует единого мнения о природе жизнестойкости. Имеется много точек зрения о происхождении этого феномена — от соображения, что жизнестойкость — нечто заложенное генотипически, врожденная способность противостоять трудностям, до мнения, что это навык, который необходимо освоить.

На наш взгляд, жизнестойкость является формируемой интегральной характеристикой личности, которая определяется оптимальной смысловой регуляцией личности, ее адекватной самооценкой, развитыми волевыми качествами, высоким уровнем социальной компетентности, развитыми коммуникативными умениями и отражает меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Также понятие «жизнестойкость» характеризует психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, является показателем его психического здоровья [1].

Такой подход позволяет нам сделать вывод о том, что жизнестойкость — тот фактор, внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, то, что он может изменить и переосмыслить, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, придающая жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах.

Опираясь на теоретические и методологические основы нашего исследования, мы обратились к непосредственному изучению особенностей жизнестойкости молодежи и ее взаимосвязей с самооценкой, саморегуляцией, коммуникативной компетентностью, профессиональным самоопределением, межличностными отношениями и смысло-жизненными ориентациями старшеклассников.

Выборку составили 75 учащихся 10-х классов Мариинской гимназии и гимназии № 24 г. Ульяновска. Нами применялся следующий диагностический инструментарий: тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, исследование самооценки с помощью процедуры ранжирования А. А. Реана, опросник коммуникативных навыков Л. Михельсона, опросник межличностных отношений У. Шутца, тест смысло-жизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, карта готовности к профессиональному самоопределению Л. Н. Кабардовой, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой.

Был проведен корреляционный анализ данных характеристик. Полученные результаты позволяют сделать выводы о наличии ряда взаимосвязей изучаемых параметров с жизнестойкостью личности.

Существует прямая значимая взаимосвязь между параметрами «жизнестойкость» и «самооценка» ($K = 0,49, p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем больше уверен в себе человек, тем выше его жизнестойкость. Анализ взаимосвязи жизнестойкости и коммуникативных навыков выявил положительную взаимосвязь между жизнестойкостью и компетентной коммуникацией ($K = 0,4, p \leq 0,01$), а также обратные взаимосвязи между жизнестойкостью и агрессивным способом коммуникации ($K = -0,18, p \leq 0,05$) и жизнестойкостью и защитным способом коммуникации ($K = -0,33, p \leq 0,01$). Это означает,

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать выводы о наличии ряда взаимосвязей изучаемых параметров с жизнестойкостью личности.

что жизнестойкому человеку присуще использовать в социуме в ситуации коммуникации компетентное поведение и не присуще агрессивное и защитное.

Анализ взаимосвязи жизнестойкости и межличностных отношений выявил положительную взаимосвязь между потребностью включения и жизнестойкостью человека ($K = 0,89, p \leq 0,01$). То есть, обладая высоким уровнем жизнестойкости, человек имеет потребность создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми, на основе которых возникают взаимодействие и сотрудничество.

Также были исследованы взаимосвязи между жизнестойкостью и саморегуляцией человека. Обнаруженные прямые значимые взаимосвязи ($K = 0,5, p \leq 0,01$) свидетельствуют о том, что чем больше развита жизнестойкость, тем выше уровень саморегуляции, то есть человек проявляет самостоятельность, гибко и адекватно реагирует на изменение внешних условий.

Анализ взаимосвязей между смысловыми ориентациями и жизнестойкостью показал значимые прямые корреляции ($K = 0,65, p \leq 0,01$), что говорит о том, что наличие жизнестойкости отмечается также достаточно высоким уровнем осмысленности, результативности, эмоциональной насыщенности жизни человека.

Также нами были исследованы взаимосвязи жизнестойкости с готовностью к профессиональному самоопределению.

Прямая взаимосвязь обнаружена ($K = 0,38, p \leq 0,01$) и является статистически значимой. Это позволяет нам говорить о том, что, обладая такой характеристикой личности, как жизнестойкость, человек проявляет бóльшую готовность к профессиональному самоопределению.

Полученные результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод:

такая характеристика, как жизнестойкость, напрямую взаимосвязана с параметрами «самооценка», «коммуникативность», «саморегуляция», «потребность включения» (сфера межличностных отношений). Данное обстоятельство свидетельствует о том, что работа с самооценкой, коммуникативностью, саморегуляцией, сферой межличностных отношений будет выступать психологическим условием развития жизнестойкости.

Нами был разработан тренинг жизнестойкости личности, который предназначен для старшеклассников и рассчитан на 18 часов. В реализуемом проекте нами выделены три этапа:

I этап — ориентировочный. Его целью являлось эмоциональное объединение участников группы. Основное содержание образуют психотехнические упражнения, направленные на снятие напряжения и сплочение группы, а также на самоопределение и самосознание;

II этап — развивающий. Активизируется процесс самопознания и саморазвития, происходит освоение теоретической и практической информации развивающих блоков;

III этап — закрепляющий. Завершается процесс повышения самопонимания в целях укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов, выполняются упражнения закрепляющего характера, осуществляется рефлексия.

Занятия представлены как теоретическим, так и практическим блоком. В ходе работы используются игровые методы, метод групповой дискуссии, проективные методики рисуночного и вербального типов. Занятия проводятся в течение шести недель, раз в неделю. Продолжительность каждого из них составляет три часа, что обеспечивает оптимальную включенность участников группы в тему занятия и способствует необходимой внутренней работе.

Основная идея программы заключается в том, чтобы помочь участникам рас-

Работа с самооценкой, коммуникативностью, саморегуляцией, сферой межличностных отношений будет выступать психологическим условием развития жизнестойкости.

крыть свой потенциал, сосредоточить их внимание на внутренней работе, направленной на самосовершенствование, способствовать развитию у них представлений о жизнестойкости личности, формированию навыков осознанного управления своей жизнью.

Структура занятия содержит три части: вводную, основную и завершающую. Вводная часть включает в себя постановку целей занятия, вопросы о состоянии участников и одно-два разминочных упражнения. В начале каждого занятия психологу важно почувствовать группу, диагностировать состояние участников, чтобы скорректировать план работы. В этом помогут вопросы к участникам: «Как вы себя чувствуете?», «Что нового (хорошего, необычного) случилось за это время?», «Назовите одно хорошее и одно плохое событие, которые произошли между нашими встречами», «Что запомнилось с предыдущего занятия?» и т. п. В качестве разминки используются и различные упражнения, которые позволяют учащимся переключиться со своих забот на работу в группе, активизироваться, настроиться на дальнейшую деятельность по определенной теме, включиться в ситуацию «здесь и сейчас». Эти упражнения группой обычно не обсуждаются. На первом занятии вводная часть занимает больше времени, поскольку необходимо объяснить правила, уделить внимание мотивации участников и рассказать, в чем будет заключаться работа. Первое занятие группы имеет решающее значение для выработки групповых норм, мотивирования и включения участников в деятельность, а также определения дальнейшего направления движения.

Успех тренинга в большой степени определяется соблюдением специфических принципов работы группы:

✓ принципа активности участников — члены группы постоянно вовлекаются в различные действия (игры, дискуссии, упражнения), а также целенаправленно на-

блюдают и анализируют действия других участников;

✓ принципа исследовательской позиции участников — они сами решают коммуникативные проблемы, а психолог лишь побуждает их к поиску ответов на возникающие вопросы;

✓ принципа объективности поведения — поведение участников группы переводится с импульсивного уровня на объективированный, при этом средством объективации является обратная связь, которая подается с помощью видеотехники, а также других участников группы, сообщающих о своем отношении к происходящему;

✓ принципа партнерского общения — взаимодействие в группе строится с учетом интересов всех участников, признания ценности личности каждого из них, равенства их позиций, а также соучастия, сопереживания, принятия друг друга (не позволяется наносить удары «ниже пояса», загонять человека «в угол» и т. п.);

✓ принципа «здесь и сейчас» — члены группы фокусируют внимание на сиюминутных действиях и переживаниях и не апеллируют к прошлому опыту;

✓ принципа конфиденциальности — «психологическая закрытость» группы уменьшает риск психических травм участников.

Средством решения задач тренинга служат групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика. Их удельный вес меняется в зависимости от специфики целей группы. Именно эти приемы позволяют реализовать принципы тренинга, в основе которых лежит активный, исследовательский характер поведения участников.

Так, в ходе групповой дискуссии старшеклассники учатся управлять групповым процессом обсуждения проблемы, а также выступать в роли рядового участника дискуссии: коммуникатора, генератора идей,

Основная идея программы заключается в том, чтобы помочь участникам раскрыть свой потенциал, сосредоточить их внимание на внутренней работе, направленной на самосовершенствование, способствовать развитию у них представлений о жизнестойкости личности.

эрудита и т. д. В процессе такой активной работы приобретает ряд групповых коммуникативных навыков.

В ролевой игре акцент делается на межличностное взаимодействие. В игре участники «проигрывают» роли и ситуации, значимые для них в реальной жизни. При этом игровой характер ситуации освобождает участников от практических последствий их разрешения, что раздвигает границы поиска способов поведения, дает простор для творчества. Следующий за игрой тщательный психологический анализ, осуществляемый группой совместно с психологом, усиливает обучающий эффект. Нормы и правила социального поведения, стиль общения, разнообразные коммуникативные навыки, приобретенные в ролевой игре и скорректированные группой, становятся достоянием личности и с успехом переносятся в реальную жизнь.

Психогимнастика включает в себя разнообразные упражнения, направленные на

Игровой характер ситуации освобождает участников от практических последствий их разрешения, что раздвигает границы поиска способов поведения, дает простор для творчества.

формирование комфортной групповой атмосферы, изменение состояния участников группы, а также тренировку различных коммуникативных свойств, в первую очередь — повышение

чувствительности в восприятии окружающего мира. Повышение такого рода

чувствительности, лежащей в основе способности человека понимать других людей, иногда является основной целью тренинга.

В течение тренинга осуществлялась следующая работа: обучение приемам управления своим эмоциональным состоянием, формирование адекватной самооценки, обучение способам целенаправленного поведения, внутренней саморегуляции; развитие социальной компетентности, коммуникативности, навыков конструктивного межличностного взаимодействия.

В настоящее время разработанная программа развития жизнестойкости старшеклассников успешно прошла апробацию на базе общеобразовательных школ Ульяновска и в учебно-исследовательской лаборатории «Психолог» Ульяновского государственного университета. Результаты проведенного ретестирования позволяют сделать вывод об эффективности программы развития жизнестойкости старшеклассников, ее успешной реализации, а также положительном влиянии на личностное развитие учащихся.

Дальнейшая реализация данной работы или ее элементов в образовательном процессе позволит специалистам решать задачи формирования жизнестойкости молодежи, необходимой для дальнейшей ее адаптации в современном социально-экономическом пространстве России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Наливайко, Т. В.* К вопросу осмысления концепции жизнестойкости / Т. В. Наливайко // Вестник интегративной психологии. — 2006. — № 4. — С. 45—54.
2. *Maddi, S.* Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness / S. Maddi // Encyclopedia of Mental Health. — H. S. Friedman (ed.). — San Diego (CA) : Academic Press, 1998. — P. 323—335.
3. *Slechty, P. C.* Schools for the 21st Century / P. C. Slechty. — San Francisco, 1990.



ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е. В. ТАРАБАРИНА,
соискатель кафедры теории и методики
физического воспитания и ОБЖ НИРО
katrint2@yandex.ru

В статье рассматриваются теоретические и технологические основы организации процесса готовности учащихся к физкультурно-оздоровительной деятельности, реализуемые педагогом физической культуры в системе физического воспитания. Рассматриваются алгоритмы учебной и обучающей деятельности, которые являются наиболее эффективной формой взаимодействия участников образовательного процесса по физической культуре.

The author of the article regards the theoretical and technological foundations of organization the process of students' readiness to the physical / health-improving activity realized by the teacher of Physical Education in the system of physical upbringing. The algorithms of educational and teaching activity, which are the most effective form of interaction in the educational process of Physical Education, are regarded in the article.

Ключевые слова: *физкультурно-оздоровительная деятельность, специальная медицинская группа, проектирование, персональная программа, алгоритм деятельности*

Key words: *physical / health-improving activity, special medical group, projecting, personal programme, algorithm of activity*

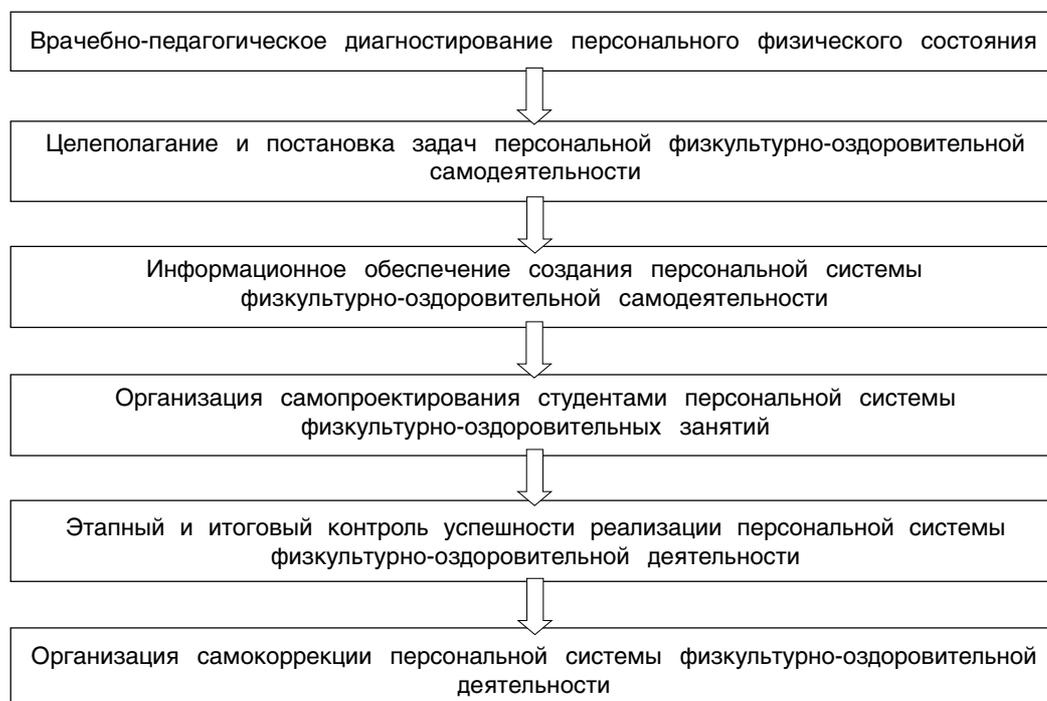
Под проектированием образовательного процесса подразумевается структурирование и оформление его содержания по известному алгоритму деятельности, по модели-образцу, лично определяемой субъектом проектирования. Алгоритм процедуры проектирования состоит из ряда последовательных шагов. Каждый из них является необходимым для осуществления следующего шага, а все вместе они достаточны для деятельности проектирования в целом. Игнорирование какого-либо шага алгоритма проектирования не позволит довести до конца эту процедуру или снизит продуктивность по-

лучаемого результата [1]. Учебный процесс, основанный на методе проектирования, определяет совместное сотрудничество учителя и учеников в процессе физического воспитания на протяжении обучения [4; 6].

Процесс формирования готовности учащихся к созданию персональной системы физкультурно-оздоровительной деятельности и обучения определялся заданными алгоритмами. В ходе исследования были разработаны алгоритмы учебной и обучающей деятельности (см. схемы 1, 2 далее). Следуя алгоритму, учитель может судить об эффективности применения той

Схема 1

Алгоритм организационно-содержательного обеспечения процесса формирования готовности учащихся специальной медицинской группы к физкультурно-оздоровительной самодеятельности



или иной технологии обучения, выделить факторы, влияющие на качество обучения и достигнутый результат в физкультурно-оздоровительной деятельности (схема 1).

Рассмотрим содержание каждого из шагов алгоритма.

Врачебно-педагогическое диагностирование связано с выявлением и оценкой исходного уровня состояния здоровья, физического развития, физической подготовленности, уровня теоретических знаний по физической культуре, а также с оцениванием уровня мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Целеполагание предусматривает постановку учащимся реальной личной цели — улучшить свое физическое состояние с учетом выявленного исходного уровня состояния здоровья и полученных знаний. Собственно, разработка цели связана с формулировкой итогового и желаемого ре-

зультата, определением его количественных и качественных характеристик.

Особая роль в формировании готовности учащихся специальной медицинской группы (далее — СМГ) к физкультурно-оздоровительной самодеятельности отводится *информационному обеспечению*, то есть теоретической подготовке.

Содержание теоретического раздела реализуется в курсе лекций и включено в каждое практическое занятие в виде бесед, на которых особое внимание уделяется вопросам влияния физических упражнений на организм, профилактике заболеваний и травматизма, вопросам гигиены, врачебного контроля и самоконтроля.

Приобретенные теоретические знания закрепляются и реализуются в процессе практических занятий — семинаров, которые решают задачи формирования готовности к *самопроектированию* персональ-

ной системы физкультурно-оздоровительной деятельности. На них учащиеся самостоятельно осуществляют выбор средств по критериям адекватности физического состояния, потребностям и эффективности воздействия. Необходимая для этого информация предоставляется в рамках индивидуальных консультаций и методических рекомендаций.

Этапный и итоговый контроль успешности реализации персональной физкультурно-оздоровительной деятельности осуществляется в начале и по окончании реализации персональных проектов. По результатам контроля уточняются состав используемых средств, формы их организации, система использования и нагрузочных воздействий. Учащийся сопоставляет полученные результаты с поставленной целью, фиксирует меру успешности проведенной работы. На практических занятиях по теме «Контроль и самоконтроль» в дискуссионном порядке обсуждаются полученные результаты. Подобные обсуждения способствуют повышению уровня теоретической подготовки и формируют ценностные ориентации в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Самокоррекция персональной системы физкультурно-оздоровительной деятельности заключается в определении достижений на каждом ее этапе (на основе мониторинга), и в случае несоответствия полученного результата цели выявляются причины и определяются направления ослабления их влияния.

Выявленные в процессе контроля уровни показателей соотносятся с целевыми и ранжируются по уровням: отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно. Последующее обсуждение получаемых результатов способствует повышению интереса обучающихся к самокоррекции содержания персональной системы физкультурно-оздоровительной деятельности и формированию потребностно-ценностного отношения учащихся к ней.

Проектирование персональной программы физкультурно-оздоровительной деятель-

ности учащимися позволяет рассматривать данную функцию как эффективное средство формирования личности. Выделим следующие действия процедуры проектирования персональной программы [5]:

✓ выявление проблемы, подлежащей проектированию (история заболевания);

✓ разработка цели и задач в связи с их реализацией в учебном процессе (конкретно на каждый урок);

✓ поиск, систематизация, структурирование необходимой информации для проектирования (показания и противопоказания при заболевании, информационное обеспечение проекта, методические указания, проектирование затрат времени на реализацию средств физического воспитания);

✓ коррекция распределения ресурса (величина нагрузочных воздействий и временные объемы работы; с учетом данных контроля и оценки реализации проекта уточняются показатели планируемой нагрузки в конкретных заданиях, общее время на их выполнение).

Проект персональной программы разрабатывается с помощью учителя на каждую четверть, начиная с начала учебного года.

Что такое персональная программа и какие функции она выполняет? Персональная программа — это комплекс систематизированных, совместных и последовательных действий, направленных на определенного человека с учетом его интересов, потребностей и мотивов. В этом значении проектирование персональной программы представляет особую актуальность для учащихся СМГ. Она позволяет оптимизировать процесс физкультурного образования данной категории учащихся, так как обеспечивает проявление инициативности и самостоятельности в организации индивидуальной физкультурно-оздоровительной деятельности.

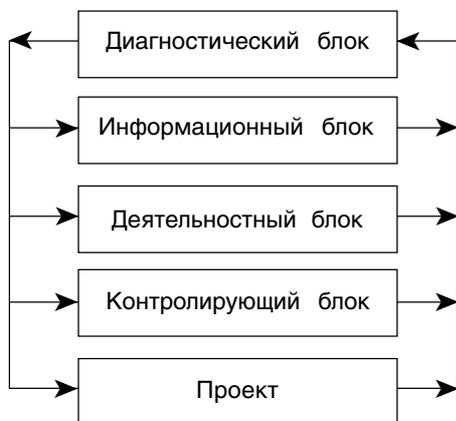
Персональная программа — это комплекс систематизированных, совместных и последовательных действий, направленных на определенного человека с учетом его интересов, потребностей и мотивов.

Алгоритм проектирования персональной программы коррекции физического состояния учащихся СМГ был разработан исходя из анализа имеющихся публикаций по этой проблеме [5; 7]. Он включает в себя диагностический, информационный, деятельностный и контролирующий блоки, а также сам проект, состоящий из двух этапов: разработки проекта (принятия решения) и его апробации (коррекции). Оба этапа предполагают определенное число действий, а те, в свою очередь, набор операций (схема 2).

Согласно данному алгоритму ученики, проектируя персональную программу, определяют для себя цель, задачи и выбирают соответствующие средства их решения и доступные методы анализа (контроля) достигнутых результатов.

Схема 2

Алгоритм проектирования персональной программы



Смысл данной модели и возможности ее реализации определены интеграцией составных частей. Отсутствие любого из блоков или связей между ними нарушает технологию проектирования персональной физкультурно-оздоровительной деятельности. Рассмотрим более подробно содержание каждого блока, предложенного учащимся специального отделения.

Диагностический блок предусматривает детальное обследование здоровья, фи-

зической и теоретической подготовленности учащихся, включающее: данные медицинского осмотра (диагноз заболевания, показания и противопоказания к различным видам физических упражнений, антропометрические данные, уровень физического здоровья); результаты педагогического тестирования (оценка развития физических качеств, а также уровня теоретических знаний по физической культуре).

Данный блок предполагает индивидуальное обсуждение с учеником результатов диагностики: анализ полученных результатов; выявление причин, мешающих ему улучшить здоровье, физическую подготовленность и психоэмоциональное состояние; осознание учащимися того, что с помощью индивидуальной программы можно улучшить общее состояние организма.

Информационный блок решает задачи обеспечения учащихся необходимой и достаточной информацией для ознакомления с особенностями их заболеваний и возможностью коррекции физического состояния с адресацией к соответствующей литературе, различным программам, практическим рекомендациям; предусматривает освоение специального курса теоретико-методической подготовки в процессе физического воспитания.

Деятельностный блок включает следующие компоненты: эмоционально-личностный (мотивация, активизация, благоприятный психологический климат на занятиях); формирование способов физкультурно-оздоровительной деятельности и самостоятельности в применении различных средств двигательной активности в связи с заболеванием; формирование способов поиска информации, связанной с физкультурно-оздоровительной деятельностью; материально-техническое обеспечение на занятиях.

Контролирующий блок предусматривает измерение, оценку и сопоставление результатов, полученных в процессе исходного, текущего, итогового контроля и самоконтроля. Для фиксации результатов

физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся СМГ применяется технология портфолио. Портфолио является современной эффективной формой оценивания, дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку уровня усвоения знаний и способов деятельности. Заполнение портфолио проводится в начале и конце учебного года в течение всего периода обучения.

Ведение портфолио решает следующие задачи: формирование умения ставить конкретные цели и задачи планирования и организации собственной физкультурно-оздоровительной деятельности; содействие персонализации обучения, определение количественных и качественных индивидуальных достижений; отслеживание индивидуального прогресса учащегося в течение всего периода обучения; развитие рефлексивной и оценочной деятельности учащихся, формирование адекватной самооценки; поощрение активности и самостоятельности учащихся, творческого подхода к процессу учения и самообучения; поддержка мотивации учащихся к организации персональной физкультурно-оздоровительной деятельности.

Ученик с помощью портфолио отслеживает динамику своих показателей здоровья. На основе полученной информации разрабатываются рекомендации по кор-

рекции выявленных отклонений в физическом состоянии учащегося. Портфолио фиксирует уровень и динамику достижений, что позволяет определять меру адекватности содержания персональной программы коррекции физического состояния, успешности и эффективности ее реализации.

Предлагаемые алгоритмы организации учебного процесса учащихся специального отделения позволяют проанализировать достигнутые результаты, оценить динамику

формируемых показателей физкультурно-оздоровительной деятельности, использовать полученные результаты для оценки индивидуальных достижений учащихся.

Такой формат организации образовательного процесса с учетом возможностей, интересов учащихся и при их активном участии в проектировании учебных занятий позволяет не только формировать готовность к физкультурно-оздоровительной деятельности, но и решать конкретные оздоровительные и педагогические задачи. К ним относятся: сохранение и повышение общей работоспособности, повышение скорости восстановительных процессов, коррекция показателей здоровья.

Портфолио является современной эффективной формой оценивания, дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные на проверку уровня усвоения знаний и способов деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абаскалова, Н. П.* Теория и практика формирования здорового образа жизни учащихся и студентов в системе «школа — вуз»: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. П. Абаскалова. — Барнаул, 2000.
2. *Бабенко, А. И.* Формирование здорового образа жизни у подрастающего поколения / А. И. Бабенко, Е. А. Татаурова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2005. — № 6.
3. *Каинов, А. Н.* Физическая культура. Система работы с учащимися специальных медицинских групп: рекомендации, планирование, программы / А. Н. Каинов, И. Ю. Шалаева. — Волгоград: Учитель, 2009.
4. *Олияр, В. И.* Теоретико-методологические основы актуализации физического самовоспитания учащихся / В. И. Олияр, В. С. Быков // Теория и практика физической культуры. — 2002. — № 1.
5. *Чичикин, В. Т.* Организационно-методическое обеспечение физического воспитания учащихся в общеобразовательном учреждении: метод. пособие / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010.
6. *Чичикин, В. Т.* Проектирование учебного процесса по физической культуре в общеобразовательном учреждении: метод. пособие / В. Т. Чичикин, П. В. Игнатъев. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005.

7. Шлыков, П. В. Коррекция физической подготовленности студентов специальных медицинских групп с использованием индивидуальных программ : дис. ... канд. пед. наук / П. В. Шлыков. — Екатеринбург, 2002.



МЕТОД ПРОЕКТИРОВАНИЯ В САМООБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГА

А. В. ФОМИЧЕВ,
аспирант кафедры
теории и методики физической культуры и ОБЖ НИРО
aartemk@mail.ru

Автор статьи представляет алгоритм проектирования самообразования педагога. Реализация метода проектирования в условиях повышения квалификации педагогов различных специальностей показала его результативность в решении задач повышения эффективности самообразования и имеет большое значение для совершенствования профессиональной готовности учителей.

The author of the article represents the algorithm of projecting the teachers' self-education. Realization of the projecting method in the conditions of raising the level of teachers professional skill has shown its effectiveness in solving the problems of self-education and has the great meaning for teachers professional readiness improving.

Ключевые слова: *самообразование, метод, проектирование, деятельность, самопроектирование, алгоритм*

Key words: *self-education, method, projecting, activity, self-projecting, algorithm*

Деятельность педагога в условиях изменяющейся среды становится все более инновационной по своей сути, что позволяет ему иметь личностный вектор профессионального развития как признак определенного уровня его педагогической культуры [11; 16]. Поэтому самообразование педагога является своеобразным социальным заказом общества и фактором личностно-профессионального роста учителя. Научный и социальный про-

гресс общества зависит от степени подготовленности специалиста к самообразованию.

Изучение самообразования педагога в научной литературе [2; 3; 4; 5; 6; 7; 12; 13] и на практике показало, что многих учителей характеризует недостаточный уровень потребности в самообразовании, педагоги затрудняются в освоении педагогического опыта, оценке эффективности своей работы.

Такое положение дел объясняется противоречием между существующей системой подготовки учителя, которая недостаточно ориентирована на формирование у специалиста потребности в постоянном профессиональном самообразовании, и спецификой профессии педагога, в основе которой заложена необходимость «творения» себя и своих воспитанников. В связи с этим возникает необходимость исследования проблемы самообразовательной деятельности педагога в современных условиях.

Среди разнообразных методов учебной деятельности, используемых нами на курсах повышения квалификации, проектирование применяется как средство активизации познавательной деятельности, обеспечивает самостоятельную работу каждого слушателя с учетом его возможностей и личных установок [9; 10].

Метод проектирования относится к числу деятельностных (обучение через самостоятельную деятельность), проблемных (в основе метода находится проблема, для решения которой требуется поиск, обоснованный выбор и реализация средств (телевидение, газеты, журналы, видеoinформация на различных носителях, курсы

повышения квалификации, Интернет и т. д.)), лично ориентированных (предусматривает вариативность и индивидуализацию результатов и способов обеспечения проекта).

Эффективность проектирования как дидактического средства обучения и развития усиливается в условиях организации самопроектирования. Это особенно важно в отношении самопроектирования самообразования педагогов, учитывая недостаточный уровень мотивации и готовности к ней.

Образно говоря, в условиях самопроектирования слушателю предлагается набор «кирпичиков» — средств, из которых он в задаваемой последовательности (алгоритме) и по определенным критериям формирует (под контролем и при помощи преподавателя) и реализует персональную систему самостоятельных познавательных занятий. Однако существуют различия между «проектированием» и «самопроектированием». Фактологический анализ позволяет представить их в следующем виде (см. таблицу 1).

В условиях самопроектирования слушателю предлагается набор «кирпичиков» — средств, из которых он в задаваемой последовательности и по определенным критериям формирует и реализует персональную систему самостоятельных познавательных занятий.

Таблица 1

Соотношение понятий «проектирование» и «самопроектирование»

№ п/п	Характеристики	Проектирование	Самопроектирование
1	Направленность деятельности	Для различных категорий слушателей	Персонально для каждого слушателя
2	Мотивация деятельности	Внешняя	Внутренняя
3	Продукт деятельности	Проект	Проект и его реализация
4	Результат деятельности	Теоретический	Практический
5	Ответственный за осуществление деятельности	Преподаватель	Слушатель
6	Функции педагога	Педагог задает цель работы, алгоритм проектирования, контролирует, регулирует, оценивает проект	Педагог оказывает помощь, направляет, оценивает проект совместно со слушателем

В соответствии с имеющимися рекомендациями, организация проектирования осуществляется по определенному алго-

ритму. Состав действий алгоритма проектирования, судя по имеющимся публикациям, не является достаточно унифициро-

ванным по причине разных целей и объектов проектирования, а также индивидуальных представлений проектировщиков

[1; 8; 11; 14; 15]. Алгоритм проектирования и его реализации представлен в таблице 2.

Таблица 2

Алгоритм проектирования самообразования педагога

№ п/п	Действие	Процедура выполнения	Ожидаемый результат
1	Определение объекта проектирования	Диагностика с помощью соответствующего инструментария (практические работы, тесты, анкеты)	Объект проектирования
2	Формулировка цели индивидуального проектирования	Обобщение, сравнение определенной информации; отбор наиболее значимой информации; формулировка на ее основе цели; принятие решения о достижимости цели	Постановка слушателем реальной личной цели по повышению уровня самообразования, исходя из выявленного его исходного уровня и с учетом полученных знаний
3	Формулировка задач в связи с реализацией индивидуальной цели проектирования	Формулировка задач в соответствии с поставленной целью	Задачи проектирования
4	Индивидуальная реализация алгоритма проектирования	Определение сроков реализации алгоритма проектирования	Сроки реализации алгоритма проектирования
5	Принятие решения в связи с созданием индивидуальной системы самообразования	Выбор действий, формулировка желаемого результата	План реализации проекта
6	Систематизация, структурирование обеспечивающей проектирование информации	Поиск целесообразных средств для реализации проекта	Средства для реализации проекта
7	Обоснование выбора средств и методов самообразования	Выбор средств по критериям эффективности их воздействия, соответствия возможностям и потребностям составляющего проект	Уточнение и обоснование средств реализации проекта
8	Разработка контроля (текущего, рубежного, итогового) и оценка результатов реализации проекта	Выбор вида контроля и уточнение сроков его осуществления	Оценка результатов контроля
9	Реализация проекта	Определение сроков начала и окончания как процесса проектирования, так и реализации проекта; уточнение состава используемых средств, форм их организации, системы их использования и нагрузочных воздействий	Организация реализации проекта; регулирование реализации проекта
10	Анализ результатов реализации проекта и их целесообразности	Этапный и итоговый контроль	Оценивается динамика показателей результативности, причины их появления и возможности

№ п/п	Действие	Процедура выполнения	Ожидаемый результат
11	Коррекция содержания проекта для дальнейшей реализации	Изменение величин нагрузочных воздействий (начальных, конечных) и динамики перехода от начальной к конечной нагрузке в процессе самообразования	Изменение содержания проекта (уменьшение или увеличение состава компонентов проекта), последовательности реализации компонентов проекта

Работа педагогов методом самопроектирования позволяет реализовывать принцип вариативности содержания образования, который предполагает возможность сосуществования различных подходов к отбору содержания и технологий обучения с учетом возрастных возможностей педагогов, особенностей их развития. Главная особенность самопроектирования как учебной процедуры заключается в совместном творческом сотрудничестве слушателей и педагога в процессе достижения намеченного результата.

Следует отметить, что в проектном обучении важен как конечный результат, так и протекание самого процесса, в котором помимо освоения неизвестного формируется мышление. Основной целью проектирования является целенаправленное формирование у педагога новых форм деятельности, то есть планомерная организация его развития.

Исследование показало, что система самообразования современного педагога является эффективной, если характеризуется следующими признаками.

✓ Самообразование обеспечивает личностно-профессиональный рост педагога, имеет концептуальное обоснование, осуществляется как непрерывный процесс, содержание которого направлено на самопознание и самосовершенствование педагогом себя как человека, личности, индивидуальности, на овладение инновационными образовательными идеями и технологиями, способами творческой педагогической деятельности.

✓ Система научно-методического обеспечения, моделирующая самообразование педагога, имеет в своей основе сочетание

структурных (целевой, когнитивный, технологический) и функциональных (диагностический, организационно-практический, рефлексивный) компонентов; система самообразования наполнена личностно значимым содержанием, способным породить личностные смыслы профессии и жизни; регулируется принципами ценностно-смыслового подхода, профессионализма, индивидуализации, субъектности.

✓ Самообразование становится условием личностно-профессионального роста, благодаря его включенности в следующие виды самообразовательной деятельности: конструирование самообразовательной программы, моделирующей профессиональную деятельность педагога; реализацию ценностно-смысловых механизмов личностно-профессионального роста; педагогическую рефлексию самостоятельной профессиональной деятельности и др., — обеспечивающие эффективное функционирование и развитие самообразования как системы.

✓ Самообразование — это средство повышения качества профессиональной деятельности. Проектирование самообразования — проявление систематического разностороннего творчества. Оно предполагает развитие у педагога совокупности творческих способностей, качеств, исследовательских умений, среди которых важное место занимают инициативность и активность, глубокое внимание и наблюдательность, искусство нестандартно мыслить, богатое воображение и интуиция, исследовательский подход к анализу учебно-воспитательных ситуаций, решению педагогических задач, самостоятельность суждений и выводов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вазина, К. Я.* Технологические предписания к проектированию коллективной мыследеятельности / К. Я. Вазина // Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека. — Н. Новгород, 1990.
2. *Вершловский, С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. — М., 1987.
3. *Врублевская, Е. С.* Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности : дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Врублевская. — Челябинск, 2002.
4. *Клюева, Е. В.* Методическая система проектирования и использования инновационных средств обучения в профессиональной подготовке студентов педвузов : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Клюева. — Тольятти, 2001.
5. *Косенко, Н. В.* Самообразование молодого учителя как условие непрерывности его образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Косенко. — Л., 1990.
6. *Маркова, С. М.* Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических дисциплин : учеб. пособие / С. М. Маркова, Т. С. Юртаева. — Н. Новгород : ВГИПУ, 2006.
7. *Николаева, М. В.* Основы профессионального саморазвития педагога / М. В. Николаева. — Волгоград : Перемена, 2005.
8. *Пахомова, Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н. Ю. Пахомова. — М. : АРКТИ, 2003.
9. *Полат, Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2001.
10. *Романова, К. А.* Обучение здоровьесберегающим технологиям педагогов колледжа : монография / К. А. Романова. — М. : Изд-во Московского государственного университета печати, 2003.
11. *Сериков, В. В.* Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999.
12. *Сибирская, М. П.* Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / М. П. Сибирская. — СПб., 1998.
13. *Сухобская, Г. С.* Психологические проблемы самообразования учителя / Г. С. Сухобская. — М., 1996.
14. *Чечель, И. Д.* Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. — 1992. — № 4.
15. *Чичикин, В. Т.* Проектирование учебного процесса по физической культуре в общеобразовательном учреждении : метод. пособие / В. Т. Чичикин, П. В. Игнатьев ; Мин-во образования Нижегородской обл-ти, Центр физической культуры и юношеского спорта. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005.
16. *Чичикин, В. Т.* Профессиональная готовность педагога / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1997.



ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

А. П. МАХОВ,
соискатель кафедры общей педагогики
НГПУ им. К. Минина
mahov63@mail.ru

В статье дается обоснование необходимости и направлений совершенствования модели повышения квалификации педагогов профильной школы с учетом специфики последней и новых требований к педагогическому профессионализму.

The author of the article substantiates the necessity and directions of improvement the model of advanced training of profile school's teachers, taking to account profile school's specificity and new demands to the pedagogical professionalism.

Ключевые слова: *контекстный подход, компетентность, профильное обучение, пространство профильных контекстов, модель повышения квалификации*

Key words: *contextual approach, competence, profile teaching, the space of profile contexts, the model of advanced training*

Наиболее значимыми результатами социокультурных изменений современной школы являются становление и развитие профильного обучения как условие, способствующее реализации новых требований к личности в информационном обществе. В Концепции профильного обучения, утвержденной Министерством образования и науки РФ [8], отмечается, что цели профильного обучения направлены на:

- ✓ обеспечение учащимся выбора индивидуальных образовательных программ;
- ✓ обеспечение успешной социализации школьников в локальных и региональных социумах;
- ✓ предоставление ученикам возможности углубленно изучать отдельные дисциплины программы среднего (полного) общего образования для подготовки к

высшему и среднему профессиональному образованию.

Вместе с тем в Концепции содержится разграничение понятий «профильное обучение» и «профильная школа». Так, под профильным обучением понимается средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее вследствие изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Профильная школа является институциональной формой реализации целей профильного обучения, обеспечивающей преемственность старшей ступени школы с

учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, подготовку выпускников к поступлению в эти учебные заведения.

Главной целью перехода к профильному обучению является обеспечение личностного и профессионального самоопределения старшеклассников.

Изменение содержания образования в рамках профильного обучения отражает прежде всего его направленность на формирование ключевых, базовых и специальных компетентностей школьников, а также личностную ориентацию содержания образования в соответствии с их индивидуальными особенностями. Организация профильного обучения, в отличие от обучения традиционного, связана с разнообразными моделями образования и предполагает возможность конструирования каждым школьником индивидуально-образовательного маршрута как средства самореализации в будущем профессиональном выборе. Изменения в оценке, контроле и диагностике педагогического процесса в рамках профильного обучения касаются разработки и использования понятных всем участникам образовательного процесса контрольно-измерительных материалов; введения единого государственного экзамена; применения современных образовательных техник и технологий в оценке

качества знаний школьника.

В связи с этим необходимо повысить требования к подготовке и переподготовке учителей, работающих в профильной школе. Это предполагают и новые образовательные стандарты. Так, в ФГОС центральное место занима-

ет вопрос формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. При этом компетенция трактуется как система ценностей и личностных свойств, знаний, умений, навыков и способностей

человека, обеспечивающая его готовность к качественному выполнению профессиональной деятельности. Соответственно, компетентность — это реализованная на практике компетенция.

Осуществление ФГОС требует разработки компетентностной модели подготовки и повышения квалификации учителей. Компетентностный подход, подчеркивает А. А. Вербицкий, рассматривается государством как один из главных путей повышения качества общего среднего и высшего профессионального образования, как ключевая методология его модернизации [4, с. 32]. Это подразумевает новое качество субъекта деятельности, проявляющееся «в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок» и позволяющее «успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте» [там же].

Переход к компетентностному образованию требует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы профильного обучения:

✓ в ценностях, целях и результатах обучения и воспитания (от усвоения ЗУНов — к формированию базовых социальных и предметных компетенций современного специалиста);

✓ в содержании обучения (от «попредметно» разбросанной абстрактной теоретической информации, мало связанной с практикой, — к системной ориентировочной основе компетентных практических действий и поступков);

✓ в педагогической деятельности учителя (от монологического изложения учебного материала — к педагогике творческого сотрудничества и диалогу с обучающимися);

✓ в деятельности школьника (от репродуктивной, «ответной» позиции, пассивного приема и запоминания учебной информации — к созиданию образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, ду-

Изменение содержания образования в рамках профильного обучения отражает прежде всего его направленность на формирование ключевых, базовых и специальных компетентностей школьников, а также личностную ориентацию содержания образования в соответствии с их индивидуальными особенностями.

ховной, социальной и предметной культуры);

✓ в технологическом обеспечении образовательного процесса (от традиционных «общающихся» методов — к инновационным педагогическим технологиям, реализующим принципы совместной работы и творческого взаимодействия учителя и обучающихся, единства познавательной, исследовательской и будущей практической деятельности);

✓ в образовательной среде как системе влияний и условий формирования и развития личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении образовательной организации (внутренний контекст деятельности педагогического коллектива и администрации школы);

✓ в отношениях с внешней средой: семьей, социальным окружением города или села, своей национально-культурной общностью, производственными предприятиями, средствами массовой информации, учреждениями культуры, отдыха и спорта, страной и миром в целом (внешний контекст образовательной деятельности).

Особое значение в профильном обучении приобретает контекстный подход как пространство возможностей формирующейся личности ученика в образовательных ситуациях, максимально приближенных к реалиям взрослой самостоятельной жизни, чем, собственно, и определяется специфика профильного обучения [2; 3]. Ведущей идеей данного подхода можно считать признание социально-деятельностной сущности личности, обретающей свое «я» в совместных деятельности и общении, в сотрудничестве с миром людей, процессами и продуктами разных культурных контекстов. Это привлекает внимание к порождаемым в ходе профильного обучения личностным смыслам учащегося и контекстно-смысловым установкам, регулирующим деятельность и поступки в пространстве формирующихся профильных контекстов: базового предметного, деятельностного, социально-коммуникативного и

социально-профессионального, которые составляют совокупность необходимых и достаточных условий самоопределения школьника как самостоятельного и ответственного субъекта собственной жизнедеятельности.

Для каждого из обозначенных профильных контекстов действует единая логическая траектория обучения, включающая в себя три основные базовые формы деятельности обучаемых и множество переходных от одной базовой формы к другой. Как показало исследование, каждой базовой форме в профильном обучении соответствуют определенные дидактические формы:

✓ учебная деятельность академического типа: традиционный урок, лекция, семинарские занятия, самостоятельная работа;

✓ квазипрофессиональная деятельность: деловые игры, другие игровые имитационные формы занятий;

✓ учебно-профессиональная деятельность: учебно-исследовательская работа, ученическое проектирование, школьные экспедиции и производственные практики.

Реализацию контекстного подхода в профильном обучении характеризуют следующие дидактические особенности:

✓ раскрытие индивидуального своеобразия каждого учащегося в развитии и на этой основе организация активного внутриконтекстного обучения;

✓ организация повседневной систематической учебной работы с педагогическим наблюдением для выявления индивидуального познавательного профиля ученика;

✓ создание условий для самостоятельного выбора учеником способов работы, типов заданий, форм учебного материала;

✓ использование разнообразных активных форм обучения (деятельностных, орга-

Особое значение в профильном обучении приобретает контекстный подход как пространство возможностей формирующейся личности ученика в образовательных ситуациях, максимально приближенных к реалиям взрослой самостоятельной жизни, чем, собственно, и определяется специфика профильного обучения.

низационно-деятельностных, ролевых игр, диалогов, тренингов и др.);

✓ специальная подготовка учителя, включающая, кроме знания своего предмета, сформированные умения следить за развитием каждого ученика, выбирать методические приемы и способы, в том числе элементы проблемного и контекстного обучения;

✓ изменение дидактических функций учебного материала, который становится образовательной средой для организации деятельности ученика по самообразованию, непрерывному приращению опыта (когнитивного, креативного, жизненного).

При подготовке педагога следует учитывать обозначенные дидактические особенности, что позволяет через педагогическое моделирование сопряженных профильных контекстов формировать целостную творческую личность, способную осуществлять саморазвитие средствами образования [6].

Пространство профильных контекстов мы описываем на языке образовательного процесса через его содержание и на языке педагогической деятельности через ее предмет и способ достижения целей образования. Для описания мы используем ряд категорий, среди которых: содержание образования, задающее конкретный комплекс способностей человека, зафиксированных в базовых смыслах и ценностях;

концепция профильного обучения, описывающая явление профильности как инновационное предложение; технология педагогической деятельности, основанная на специфической

тьюторской позиции педагога, включающая способы создания и сопровождения обучающихся в реализации контекстов; образовательная деятельность обучающихся со своим предметом и способами работы (индивидуальный образовательный маршрут). В связи с этим основная проблема подготовки педагога к работе в простран-

стве профильных контекстов касается, прежде всего, освоения высокоэффективных образовательных технологий и в настоящее время заключается в том, что такого рода деятельность в системе повышения квалификации реализуется локально, страдает технологической неформальностью и носит отчетливо выраженный стихийный характер, что отмечено в исследованиях О. С. Анисимова, М. Т. Громковой, Т. А. Каплунович, Г. А. Игнатъевой, Ю. А. Краснова, Н. А. Масюковой, О. Г. Прикот, И. Д. Чечель и др. Как справедливо отмечает А. А. Вербицкий, при отсутствии стандартов и программы развития дополнительного профессионального образования затруднена сравнительная оценка эффективности инновационных поисков в области содержания и технологий обучения педагога, которые, как правило, не выходят за рамки сложившейся традиционной практики повышения квалификации и затрагивают в большей степени ее организационные, а не содержательные аспекты [4, с. 16—30].

Готов ли современный учитель выполнять миссию педагога профильной школы? Средством достижения этой цели должны стать новые модели постдипломного образования педагога, построенные на основе антропологического, деятельностного и проектного подходов [6]. Эти модели должны строиться от учителя и для учителя по следующему принципу: обучающийся сам определяет, чего ему как профессионалу не хватает (в чем дефицит его профессиональной компетентности), а программа повышения квалификации предлагает возможные образовательные маршруты и качественное тьюторское сопровождение, обеспечивающие профессиональное развитие. Главным результатом подготовки педагога к работе в профильной школе должна стать способность самостоятельно вырабатывать принципы профессиональной деятельности, интегрировать в ней полный спектр педагогических позиций и целенаправленно руководствоваться ими в процессе проектирования образовательных

Основная проблема подготовки педагога к работе в пространстве профильных контекстов касается, прежде всего, освоения высокоэффективных образовательных технологий.

ситуаций в пространстве профильных контекстов.

Как показывает наше исследование, необходимость переноса акцента с преподавательской деятельности учителя, который планирует, оценивает, задает вопросы, ставит задачи — преподает в широком смысле, на учебную деятельность учащихся, основанную на их инициативе и ответственности, предполагает, что педагог должен полноценно «прожить» внутри этой деятельности, развертывая, развивая и формируя максимально полно профильные контексты. Это связано с перестройкой организационных связей модели повышения квалификации. Учитель, утверждает А. А. Вербицкий, из объекта переподготовки становится ее субъектом, а взаимоотношения обучающихся педагогов и преподавателей системы постдипломного образования строятся на принципах открытости, сотрудничества, эволюционного развития и синергичности [1; 2].

Поэтому оптимальными для системы профессионального развития будущих и работающих педагогов будут включение каждого в создание профильных контекстов, реализация базовых целей и ценностей соответствующего типа образования в своем образовательном учреждении. Это возможно сделать только в рамках проект-

ной деятельности, организации специфических интерактивных форм обучения в системе повышения квалификации: проблемно-проектных и рефлексивно-экспертных сессий, педагогических мастерских и мастер-классов, групповых дискуссий и психолого-дидактических тренингов и др.

Индикаторами формирования способности педагога профессионально действовать в пространстве профильных контекстов, разрешая проблемные ситуации, являются: формирование тьюторской позиции педагога, повышение уровня его рефлексивности, изменение профессиональной самооценки и мотивации в сторону мотивационной зрелости и операциональной оснащенности ресурсами деятельности, смена уровней функционирования профессионального сознания педагога от центрации на преподаваемом предмете к ориентации на общие способы профессиональной педагогической деятельности (метапредметные ориентиры) и повышение креативности как способности решать задачи определенного типа и проектировать ситуации развития.

Оптимальными для системы профессионального развития будущих и работающих педагогов будут включение каждого в создание профильных контекстов, реализация базовых целей и ценностей соответствующего типа образования в своем образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий, А. А.* Глоссарий терминов и понятий контекстного обучения / под ред. А. А. Вербицкого, Т. Д. Дубовицкой // Контекстное обучение: теория и практика : межвуз. сб. науч. тр. — Вып. 1. — М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2004.
2. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. *Вербицкий, А. А.* Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы : науч. тр. / А. А. Вербицкий. — Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. — Вып. 2.
4. *Вербицкий, А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2010. — № 5.
5. *Вершловский, С. Г.* Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. — 2003. — № 8.
6. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : НГЦ, 2005.

7. Кондаков, А. М. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов. — М. : Просвещение, 2008.

8. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Вестник образования. — 2002. — № 4 (тематический выпуск).

9. О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения / Письмо Министерства образования и науки РФ от 4 марта 2010 г. № 03-412 // URL: <http://uso.redkama.ru/DswMedia/ometrekomendaciyaxrovoprosamorganizacii profil-nogoobucheniya-03-412.pdf>.

10. О методических рекомендациях по реализации элективных курсов / Письмо Министерства образования и науки РФ от 4 марта 2010 г. № 03-413 // URL: http://metodist.ososh1.edusite.ru/DswMedia/metod_elekt_kurs.pdf.

11. Профилизация образования: опыт реализации : в 3 ч. Ч. 1 : Педагогика профильной школы : учеб.-метод. пособие / под ред. С. В. Кривых. — М. : ИнформБюро, 2007.

12. Профилизация образования: опыт реализации : в 3 ч. Ч. 2 : Методические аспекты профильного обучения : учеб.-метод. пособие / под ред. С. В. Кривых. — М. : ИнформБюро, 2007.

13. Управление образовательным учреждением в условиях введения профильного обучения : учеб.-метод. пособие. — СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2006.



ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ТРУД» КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Н. Н. СОНИНА,
аспирант, старший преподаватель
кафедры иностранных языков НИРО
n.sonina@mts-nn.ru

В статье представлен сравнительный анализ фразеологических единиц русского и английского языков, выражающих отношение человека к труду.

The comparative analysis of phraseological units of Russian and English, expressing Human attitude to the work is represented in the article.

Ключевые слова: фразеологические единицы, семантика фразеологизмов, парадигма образов фразеологических единиц, фразеологическая группа, фразеологические синонимы

Key words: phraseological units, semantics of phraseological units, image paradigm of phraseological units, phraseological group, phraseological synonyms

Функционально-коммуникативный подход в лингвистике определяет иную организацию дидактического материала, чем принято в современной практике обучения. Полевая организация фразеологических единиц по теме «Труд» опирается на известную теорию полевой организации языковых единиц, разработанную А. В. Бондаренко. Суть концепции ученого состоит в выявлении смысловых категорий фразеологических единиц на синтаксической основе. Полевая организация позволяет показать учащимся многоплановость информативного содержания фразеологических единиц, образность переноса признаков одного предмета на другой и представить различные ситуации практического использования фразеологических единиц в собственной речи.

Фразеологизмы, в которых выражено отношение человека к работе, могут положительно или отрицательно характеризовать: 1) сам труд, качество выполнения работы человеком, трудолюбие; 2) лень, безделье, праздность, которые обычно порицаются в обществе; 3) медлительность как способ выполнения деятельности.

Анализ фразеологизмов первой подгруппы показывает, что качественное выполнение работы положительно оценивается в обществе. Например, в русском языке о человеке умелом, профессиональном, хорошо выполняющем свою работу, трудолюбивом говорят: *работает как вол*. В английском языке есть соответствующий фразеологизм — *work like an ox / a horse, a mule, a dog*. Например: «Я так требую с мужиков, как нигде. У меня работай — первое... Я и сам *работаю как вол*, а мужики у меня» (Гоголь). I demand of my peasants more than anyone else does. Work comes first with me. I myself *work like an ox* and my peasants do the same.

Синонимом данного фразеологизма является русский фразеологизм *работать как лошадь*, который в английском языке представлен вышеуказанным рядом. Кроме того, тяжелый, упорный труд

без усталости и перерывов в работе характеризуется фразеологизмами *работать не разгибая спины / to work without a break <without letup, nonstop>; работать (трудиться) не покладая рук / to work nonstop, without respite <a break, a moment's rest>*.

Следует отметить, что если в русском языке тяжелый физический труд подчеркивается напряженностью спины или рук (не разгибая спины, не покладая рук), то в английских фразеологизмах

такая работа характеризуется как работа без перерывов, пауз, без передышки (*nonstop, without respite, a break, a moment's rest*). Например: «Дедушка сам *работал не разгибая спины* и от других требовал того же» (Рыбаков). Grandfather himself *worked without letup* and demanded the same of the others.

К этой группе фразеологизмов можно отнести фразеологизм *работать как заведенная машина, как заведенный — work nonstop, without a break (a letup); работать без усталости / не зная усталости — work incessantly; unceasingly; tirelessly; indefatigably; without stopping (getting tired); работать (и) в хвост и в гриву* (очень напряженно, интенсивно, на грани физических возможностей) — *with all one's might; with might and main; with all <everything> one's got <one has>; like nobody's business; работать так, что язык на плече <на плечо> — be ready to drop (from exhaustion); be dead on one's feet; be dead beat*, то есть быть очень уставшим, истощенным и изнуренным работой, физической нагрузкой. Например: Он *работал без усталости* каждый день. He *worked tirelessly* every day. «Он тебя эксплуатирует *и в хвост и в гриву*» (Трифонов). He exploits you *like nobody's business*.

Часто символом трудолюбия в русском языке являются образы *вола, муравья* (трудолюбивый, как муравей), *пчелы* (трудолюбив, как пчела). В английском языке наряду с образом вола (*an ox*) и

Функционально-коммуникативный подход в лингвистике определяет иную организацию дидактического материала, чем принято в современной практике обучения.

образом пчелы (*as busy as a bee*) существует еще и образ бобра — *an eager beaver* (inform.): smb. who makes himself, particularly enthusiastic and busy — тот, кто себя сделал сам, особенно своей энергичностью и трудом (дословно, энергичный как бобер).

Умелого работника характеризуют фразеологизмами: *мастер <мастерица> на все руки — a jack-of-all-trades; good at everything; turn one's hand to everything, золотые руки — 1) good <clever> with one's hands; do anything with one's hands; have golden <great> hands; 2) a real <true> master (of one's craft); a wonder with one's hands*. Эти фразеологизмы обозначают умения человека сделать любую работу профессионально, качественно, обычно своими руками. Некоторые могут создать, сделать что-либо из ничего — *from nothing; out of <next to> nothing*, используя подручные средства и свои умения. Например: «...Батя мой мужик был хозяйственный, на все руки мастер: хоть веники, хоть ложки — все умел и двух лошадей держал к тому же» (Максимов). My father was a good craftsman, he could *turn his hand to anything* — making brooms, making spoons, he could do it all — and on top of that he kept two horses.

Человека трудолюбивого, упорного и настойчивого в работе характеризует фразеологизм *зарабатывать своим (собственным) горбом — with one's own sweat, by the sweat of one's own brow, by one's own toil, by dirt of hard work (labor)*.

Например: «Все подтверждают и другое — [Мигулин] образованный книголюб, грамотней его не

сыскать, сначала учился в церковно-приходской, потом в гимназии, в Новочеркасском юнкерском, и все *своим горбом*, натушливыми стараниями...» (Трифонов). Everyone claims that he [Migulin] has other qualities besides; that he is educated, that a better read, more literate man you won't find. First he went to the parish school, then to the high school and Novocherkassk Cadet

College, and all *by the sweat of his... brow*, by his own strenuous efforts.

Иногда для достижения цели человек прилагает особые усилия, старается сделать работу хорошо, он *готов из кожи (из шкуры) (вон) лезть (вылезать) — go out of one's way; fall (all) over himself; do one's utmost; go all out*. Синонимом этого выражения является разговорно-сниженный (highly colloquial) фразеологизм *разбиваться / разбиться <расшибаться / расшибиться> в лепешку — knock oneself out; go out of one's way*. При этом люди обычно хотят произвести благоприятное впечатление на кого-либо, показать свою профессиональную компетенцию, то есть *не ударить лицом в грязь — do not fall flat on one's face; refuse to be outdone; come through in good fashion (with honor)* или *показать / показывать себя — show oneself in the best possible light; put one's best foot forward*. Например, «Таких, как он, мастеров у нас — раз-два и обчелся. А он и еще умеет *показать себя*, вовремя поддакнуть начальству (Копелев). You can count masters like him here on the fingers of one hand. And he *knows how to sell himself*, when to toady.

Работник, у которого много дел, и некогда сделать перерыв, сравнивается с белкой в колесе: *вертеться (кружиться, крутится) как (будто, словно, точно) белка в колесе — to be like a squirrel on a treadmill (in a cage); to be in a constant whirl; be continually (always) on the go*. Например: «...[Виллон] жил в Париже как *белка в колесе*, не зная ни минуты покоя» (Мандельштам). [Villon] lived in Paris in a constant whirl — *like a squirrel on a treadmill, never still for a moment*.

Трудолюбивый человек вызывает уважение в любом обществе. Но именно русские люди готовы идти к цели, несмотря на все препятствия и преграды. Про таких говорят, что они добьются своего (*хоть*) *кровь из носа (из носу) / no matter what; even if it kills me; come hell or high waters; by hook or by crook*, в том числе и в работе. Например: Мне приказали — *кровь*

Трудолюбивый человек вызывает уважение в любом обществе. Но именно русские люди готовы идти к цели, несмотря на все препятствия и преграды.

из носу — сделать эту работу не откладывая. I've been ordered — *by hook or by crook* — to fulfill the task without delay.

Многие хотят занять *теплое (тепленькое) местечко (место) / cushy job <position>; soft job; comfortable (little) job*, или *хлебное место (местечко) / lucrative (plum, cushy) job*, или *место под солнцем / place in the sun* в обществе. При этом в английских фразеологизмах под «теплым местечком» понимается исключительно выгодная или прибыльная работа — *cushy job* — работа, не требующая больших усилий. Рассмотрим использование перечисленных фразеологизмов на примерах: «Все казалось в нем [Чичикове], что нужно для этого мира: и приятность в оборотах и поступках, и бойкость в деловых делах. С такими средствами добыл он в непродолжительное время то, что называют *хлебное местечко*» (Гоголь). He [Chichikov] seemed to have everything that was necessary in that world: agreeable manners and turn of speech and a brisk way of dealing with business matters. By these means he obtained in a short time what is known as *a lucrative job*.

Безделье, лень, нежелание работать однозначно отрицательно оцениваются во фразеологическом фонде как русского, так и английского языков: *бить баклуши — twiddle one's thumbs; бобы разводить — fritter (fiddle) away the time; топочь воду в*

ступе — beat the air or pour water through a sieve; пахать песок — plough the sand.

Такое качество, как «медлительность», в русском языковом сознании не одобряется, медлительные люди любят *тянуть (разводить) канитель, тянуть волынку.*

Судя по английским фразеологизмам, в английском языковом сознании нет осуждения по отношению к такой черте, как медлительность. Напротив, делать медленно — лучше: *slow and sure, slowly but surely.*

В целом, можно говорить о значительном сходстве семантики рассмотренных фразеологических единиц в русском и английском языках. Отбор фразеологических единиц при организации дидактического материала по семантическому и функционально-коммуникативному признакам представляется наиболее оправданным, поскольку во-первых, лингвистическая сущность фразеологизма определяется преимущественно его семантикой, а во-вторых, во фразеологической системе языка наиболее ярко проявляется аксиологическая составляющая, что дает возможность установить образную парадигму фразеологизмов русского и английского языков во фразеологической группе «Труд человека».

Отбор фразеологических единиц при организации дидактического материала по семантическому и функционально-коммуникативному признакам представляется наиболее оправданным.

**В 2011 году библиотека Нижегородского института развития образования
пополнилась новым изданием:**

Материалы цикла Всероссийских телемостов по вопросам Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения / Сост.: П. Ю. Дик, Д. Т. Рудакова. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. 77 с.

Брошюра содержит материалы выступлений ведущих специалистов по новым образовательным программам и методике обучения информатике (С. А. Бешенкова, Э. В. Миндзаевой), технологии (В. М. Казакевич), биологии (Т. В. Ивановой, Г. С. Калиновой), химии (А. А. Журина) во время Всероссийских телемостов по вопросам Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

«The teacher's task is to help pupil to make the moral choice» (*S. V. Naumov*, the doctor of pedagogical science, the minister of education of Nizhegorodsky region, the chief editor of the journal)

It is important to unite the energies of the school, the church and the family in the spiritual / moral enlightenment of rising generation (*Georgiy*, archbishop of N. Novgorod and Arzamas)

The forming of national upbringing ideal in the context of social / cultural modernization of Russia (*A. Y. Daniluk*, the doctor of pedagogical science, the corresponding member of the Russian Academy of Education, the leader of the Centre of educational projects of the Publishing house «Enlightenment»; *A. M. Kondakov*, the doctor of pedagogical science, the corresponding member of the Russian Academy of Education, the director of the Publishing house «Enlightenment»)

The phenomenological analysis of spirituality (*S. V. Krivtsova*, the candidate of psychological science, the associate professor, the director of the Centre of development the psychological service of education of the Federal Institute of Further Professional Education)

The axiological approach as the base of the system of moral upbringing of children and youth (*A. I. Shemshurina*, the doctor of pedagogical science, the professor, the head of the laboratory of upbringing axiological bases of the Institute of the family and upbringing of the Russian Academy of Education, laureate of the President award in the sphere of education)

The spiritual / moral upbringing: the secular, the confessional, the atheistic approaches (*A. Y. Gorin*, the candidate of philosophical science, the associate professor of the chair of philology of N. Novgorod Institute of Further Professional Education)

The ideals in the spiritual / moral upbringing of the youth: the stages and the mechanisms of their development

(*I. G. Kochetkov*, the candidate of psychological science, the senior lecturer of the chair of psychology of Ulianovsk State University)

The continuity of the upbringing purposes in the educational standards of primary education (*M. E. Zhukovskaya*, the candidate of pedagogical science, the senior scientific associate of the Institute of the high education quality, the National Research Technological University)

The pedagogical risks in the process of forming the constructive international communication in the teenage environment (*N. Y. Sinyagina*, the doctor of psychological science, the professor, the director of the Centre of researching the educational and upbringing problems, forming the healthy way of life, the preventing of drug-addition, social and pedagogical support of children and youth)

The influence of the migratory factor on the development of pupil's personality in the Russian school environment (*Y. V. Andreeva*, the candidate of psychological science, the associate professor, the senior scientific associate of the scientific research centre «Region», Ulianovsk State University, the Centre of youth investigations of the High School of Economics, S. Petersburg)

The optimization of international interaction in the modern student environment (*N. A. Kononova*, postgraduate student of Academy of Qualification Improvement and Professional Retraining of Education Workers, Moscow)

The conditions of the social adaptation of migrants' children in the educational institutions (*R. N. Akifieva*, the scientific associate of the Centre of youth research, the senior lecturer of the chair of the humanist science of the sociology faculty of the High School of Economics, S. Petersburg)

From the meaning of the word — to the sense of the text and the values of the national culture (*I. V. Gerasimova*, the candidate of philological science, the senior lecturer of the chair of philology, N. Novgorod

Institute of Further Professional Education)

The spiritual / moral upbringing and the forming of the civil identity of schoolchildren in the modern Russian school (*I. V. Metlik*, the doctor of pedagogical, the associate professor, the head of the laboratory of the world-view and the spiritual / moral bases of upbringing of the Institute of the family and upbringing of the Russian Academy of Education)

The role and the place of the educational system in the civil establishment of the person (*I. I. Bondareva*, the candidate of psychological science, the associate professor of the chair of the primary education of N. Novgorod Institute of Further Professional Education)

The spiritual / moral self-determination of primary school children: psychological components and pedagogical assistance (*N. V. Kalinina*, the doctor of psychological science, the professor, the head of the chair of psychology of Ulianovsk State University and the chair of the primary education of Ulianovsk Institute of Qualification Improvement and Professional Retraining of Education Workers)

The Russian spiritual education: the historical context and the modern state (*A. I. Osipov*, the doctor of theology, the professor of the Moscow Spiritual Academy and Seminary)

The religious base of the upbringing in the orthodox families (*V. Sophronov*, protopriest, the head of the department of education of N. Novgorod eparchy of the Russian Orthodox Church)

The upbringing space of the orthodox gymnasium (*E. Y. Ladoshkina*, the deputy director on the teaching and educational work of Gnilyckaya orthodox gymnasium, N. Novgorod)

The electronic portfolio as the technology of realization the individual technology of teachers' studying in the system of postgraduate education (*I. N. Smirnova*, postgraduate student of the chair of pedagogy, N. Novgorod State Institute of Further Professional Education)

The peculiarities of information technology using in the educational / research activity of primary schoolchildren (*I. N. Mohova*, postgraduate student of the chair of general pedagogy of Nizhniy Novgorod Pedagogical University)

The organization of out-of-school activity in the context of Federal State Educational Standard introduction (*M. K. Priyateleva*, postgraduate student of the chair of primary education of N. Novgorod State Institute of Further Professional Education)

The forming of the bases of primary schoolchildren musical taste in the process of out-of-school activity (*R. I. Udalova*, postgraduate student of the chair of the theory and practice of upbringing and supplementary education of Nizhniy Novgorod State Institute of Further Professional Education)

The model of primary school leaver's personal development (*O. Y. Dedova*, postgraduate student of Nizhniy Novgorod Pedagogical University)

The teaching the foreign language in the context of the social / economic profile (*N. V. Smirnova*, postgraduate student of the chair of linguistic didactics and the methodology of teaching the foreign languages of Nizhniy Novgorod State Linguistics University)

The development of schoolchildren interpretative skills at the lessons of Literature (*E. A. Elyasina*, postgraduate student of the chair of philology of N. Novgorod State Institute of Further Professional Education)

The peculiarities of development of senior pupils' vital capacity in the context of the modern education (*O. A. Chausova*, postgraduate student of the chair of psychology of Ulianovsk State University)

The forming of the schoolchildren readiness to the physical / health-improving activity as one of the directions of the educational process (*E. V. Tarabarina*, postgraduate student of the chair of Physical Education and Vital Activity Security Bases of N. Novgorod State Institute of Further Professional Education)

The projecting method in teacher's self-education (A. V. Fomichev, postgraduate student of the chair of Physical Education and Vital Activity Security Bases of N. Novgorod State Institute of Further Professional Education)

The peculiarities of teachers' training for pupils' profile teaching in the context of the modern educational tendencies

(A. P. Mahov, postgraduate student of the chair of general pedagogy of Nizhniy Novgorod Pedagogical University)

Phraseological units of the semantic field «Work» as the means of didactic material organization (N. N. Sonina, the senior lecturer of the chair of foreign languages, postgraduate student of N. Novgorod State Institute of Further Professional Education)

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ПОМЕЩЕННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2011 ГОДУ

Интервью

Георгий, архиепископ Нижегородский и Арзамасский. «Важно объединить усилия власти, школы, Церкви и семьи в деле духовно-нравственного просвещения подрастающих поколений». № 4. С. 6—9.

Гребнев Л. С. «Присоединение России к Болонскому процессу во многом оказалось формальным». № 3. С. 6—9.

Кондаков А. М. «Полноценное духовно-нравственное развитие человека возможно в единстве знания, личностного смысла и нравственного поступка». № 2. С. 11—14.

Левитская А. А. «Гражданский императив модели поликультурной школы подчинен актуальным проблемам общественного развития». № 1. С. 64—67.

Наумов С. В. «Задача педагога — помочь ученику осуществить нравственный выбор». № 4. С. 4—6.

Школа как открытая система

Башкина Г. В. Школа в аспекте модернизации экономических отношений в образовании. № 1. С. 43—50.

Борисенко В. Е., Немчинова Т. В., Усачева М. В., Целикова В. В. Государственно-общественное управление школой: из опыта работы. № 1. С. 58—62.

Бочарова В. Г. Образование как открытая социально-педагогическая система. № 1. С. 16—23.

Воронина В. В. Формы дистанционного обучения школьников. № 1. С. 77—81.

Гашкова С. Н., Сорокина Е. А. Внедрение системной модели деятельности школы по охране и укреплению здоровья учащихся. № 1. С. 104—106.

Гладышева О. С., Кузнецова Е. В., Друцкая Л. Ю. Основные итоги мониторинга здоровьесберегающей деятельности в Нижегородской области за 2009/2010 учебный год. № 1. С. 92—99.

Заботина И. Н. Клуб интернет-дружбы как форма сетевого взаимодействия школьников. № 1. С. 81—85.

Коган Е. Я. Сигналы рынков: трансляция системе образования. № 1. С. 35—39.

Кочкина Т. М., Королева Е. В., Чупахина С. В. Каникулярная языковая школа «English forever» как реализация принципов билингвального обучения в системе внеурочной деятельности. № 1. С. 67—70.

Моисеев А. М. Два аспекта открытости школы. № 1. С. 3—9.

Мудрик А. В. Три культуры в школе. № 1. С. 12—15.

Николина В. В. Подготовка будущих учителей к работе в открытой школе. № 1. С. 39—43.

Самсонова Л. Н. Школьный сайт: особенности строения и управления контентом. № 1. С. 86—90.

Татарина М. А. Основные факторы развития информационно-образовательной среды современной школы в условиях дистанционного обучения. № 1. С. 72—77.

Тетерский С. В. Общественное самоуправление как элемент открытой воспитательной среды школы. № 1. С. 29—35.

Тимченко М. В., Тарновская Т. В. Чередование учебной работы и каникулярного времени как основа организации здоровьесберегающей деятельности. № 1. С. 99—103.

Торохтий В. С. Социально-педагогический подход к обучению на различных этапах образовательного процесса. № 1. С. 24—29.

Тулупова О. В., Турлаев Г. И., Ревина М. В. Системный эффект школы социально ориентированного образования. № 1. С. 50—57.

История образования

Анчиков А. П., Наумов А. В. Из истории детско-юношеского краеведения и туризма на Нижегородской земле. № 1. С. 119—127.

Белоусова Н. Ю., Тюрина Е. С. Историко-культурный контекст становления системы коррекционной помощи лицам с нарушениями опорно-двигательного аппарата. № 3. С. 208—215.

Наумов С. В., Шапошников Л. Е., Терентьев А. А. М. В. Ломоносов: научный и духовно-нравственный подвиг (к 300-летию со дня рождения). № 1. С. 108—118.

Слепенкова Е. А. Становление и развитие системы научно-исследовательской работы студентов в Нижегородском (Горьковском) педагогическом институте в советский период. № 2. С. 142—148.

Уваров И. А. Поощрения и наказания в военно-учебных заведениях России XVIII—XIX веков. № 3. С. 202—208.

Новые образовательные стандарты: от концепции — к реализации

Бармин Н. Ю. Экономические знания как культуросообразная потребность в социализации личности. № 2. С. 57—61.

Васюкова Н. Е., Родина Н. М. Реализация интеграционных принципов в практике современного дошкольного образования. № 2. С. 86—91.

Веракса Н. Е. ФГОС и проблема преемственности дошкольного и начального общего образования. № 2. С. 16—20.

Гуцу Е. Г. Возможности педагогической практики в развитии профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. № 2. С. 111—115.

Деменева Н. Н. Работа над арифметическими задачами как средство формирования универсальных учебных действий у младших школьников. № 2. С. 25—30.

Захарова Е. А. Организация коррекционной помощи детям в условиях введения ФГОС. № 2. С. 92—97.

Игнатьева Г. А., Слободчиков В. И. Новые образовательные стандарты: ценности — служение — ответственность. № 2. С. 4—10.

Ильина А. В. Организация работы школы по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни в условиях внедрения ФГОС. № 2. С. 98—104.

Киприянова Е. В. Формирование метапредметной исследовательской компетенции учащихся средствами исторического образования. № 2. С. 31—36.

Козлова С. А. Высшее образование в условиях внедрения ФГОС: консервативный и перспективный подходы. № 2. С. 76—79.

Королева А. А. Учебник как средство формирования универсальных учебных действий. № 2. С. 71—75.

Мохова И. Н. Возможности информационных технологий в формировании универсальных учебных действий младших школьников. № 2. С. 41—47.

Рунова Т. А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий посредством организации учебного сотрудничества младших школьников. № 2. С. 52—57.

Рыдзе О. А. Оценка достижения планируемых результатов обучения математике в начальной школе. № 2. С. 21—25.

Сухаревская Е. Ю. Организация внеурочной деятельности в рамках перехода на ФГОС начального общего образования. № 2. С. 105—110.

Сучкова И. А. Социализация младших школьников в процессе исследовательской деятельности. № 2. С. 37—41.

Тивикова С. К. Многоуровневая вариативная модель подготовки учителей к реализации ФГОС начального общего образования. № 2. С. 79—85.

Тужилкин А. Ю. Моделирование технологического-экономического образования школьников в условиях внедрения ФГОС. № 2. С. 62—71.

Фатеева Т. С. Умение работать с информацией как планируемый результат обучения в начальной школе. № 2. С. 47—52.

Слово аспиранту

Ананченко Е. В. Концептуальные основы построения технологии формирования проектной деятельности педагогов в системе постдипломного образования. № 2. С. 118—124.

Андреева Н. Ю. Создание словарей-тезаурусов к художественным текстам на уроках литературы. № 3. С. 186—189.

Гапонова С. А., Синявина Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития детей, нуждающихся в длительном лечении. № 2. С. 135—140.

Дедова О. Ю. Модель личностного развития выпускника начальной школы. № 4. С. 151—157.

Елясина Е. А. Развитие интерпретационных умений учащихся на уроках литературы. № 4. С. 161—166.

Зазнобин А. В. Инновационная деятельность учителя физической культуры на основе игрового метода. № 2. С. 130—134.

Кобзарь Л. В. Последовательность развития ручных действий у детей в период дошкольного детства. № 3. С. 174—180.

Махов А. П. Особенности подготовки педагога для профильного обучения учащихся в контексте современных образовательных тенденций. № 4. С. 183—188.

Мохова И. Н. Особенности использования информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности младших школьников. № 4. С. 134—141.

Приятелева М. К. Организация внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС. № 4. С. 141—146.

Сачкова Л. А. Информационно-методическое сопровождение как способ управления инновационной деятельностью педагогов в муниципальной системе образования. № 3. С. 168—174.

Сергеева Т. Н. Возможности интегративного курса «Я — гражданин России» в формировании демократических ценностных ориентаций у будущих педагогов. № 2. С. 124—129.

Смирнова И. Н. Электронный портфолио как технология реализации индивидуальной стратегии обучения педагогов в системе постдипломного образования. № 4. С. 128—134.

Смирнова Н. В. Обучение иностранному языку в рамках социально-экономического профиля. № 4. С. 157—161.

Сонина Н. Н. Теоретико-методологические основы лингводидактического описания фразеологических единиц. № 3. С. 156—160.

Сонина Н. Н. Фразеологизмы семантического поля «Труд» как средство организации дидактического материала. № 4. С. 188—191.

Тарабарина Е. В. Система формирования готовности студентов к физкультурно-оздоровительной деятельности. № 3. С. 161—168.

Тарабарина Е. В. Формирование готовности учащихся к физкультурно-оздоровительной деятельности как одно из направлений образовательного процесса. № 4. С. 173—178.

Тилина О. Ю. Значение единства содержания и формы произведения в педагогической концепции уроков (по роману Н. Г. Чернышевского «Что делать?»). № 3. С. 181—186.

Удалова Р. И. Формирование основ музыкального вкуса младших школьников в ходе внеурочной деятельности. № 4. С. 147—151.

Усенко Е. А. Развитие представлений учащихся об эволюции творчества М. Горь-

кого (на примере очерка «Соловки»). № 3. С. 190—195.

Фомичев А. В. Метод проектирования в самообразовании педагога. № 4. С. 178—182.

Фомичев А. В. Содержательное обеспечение спецкурса «Регуляция деятельности самообразования педагогов» в рамках процесса повышения квалификации. № 3. С. 195—200.

Чаусова О. А. Особенности развития жизнестойкости старшеклассников в условиях современного образования. № 4. С. 167—172.

Система высшего образования

Бордовский Г. А. Болонский процесс в контексте модернизации российского образования. № 3. С. 16—20.

Быстрицкая Е. В., Дмитриев С. В. Диагностика процесса и методов формирования педагогической компетентности специалиста по физической культуре. № 3. С. 55—63.

Гребенев И. В., Лебедева О. В., Марков К. А. Научная основа подготовки преподавателей в университете. № 3. С. 49—55.

Дмитриева Н. К. Содержание академической мобильности студентов как интегративного качества будущего компетентного специалиста. № 3. С. 76—82.

Жигалев Б. А. Профессиональная компетентность в системе оценки качества образования в вузе лингвистического профиля. № 3. С. 38—43.

Картавых М. А. Инновационные тенденции развития профессионально-экологического образования в свете требований Болонского процесса. № 3. С. 26—31.

Корчагин Е. А., Сафин Р. С. Вуз и предприятие: точки взаимодействия. № 3. С. 117—122.

Кочнева Е. М. Подготовка студентов-психологов к проектированию будущей профессиональной деятельности. № 3. С. 111—116.

Кузнецов Ю. А. Подготовка школьников к получению профессионального образования в области математических методов в экономике и бизнес-информатике. № 3. С. 122—127.

Лазарева Л. В. Возможности развивающих занятий иностранным языком в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров. № 3. С. 82—87.

Лошкарева Д. А. Итоговый государственный экзамен как средство оценки сформированности профессиональных компетенций выпускника. № 3. С. 43—48.

Орлова Е. С. Новый концептуальный подход к обучению иностранному языку в высшей школе. № 3. С. 144—149.

Притчард Р. Болонский процесс: уроки Великобритании и Германии. № 3. С. 10—15.

Росина Н. Л. Использование учебных ситуаций в целях профессионально-личностного развития студентов. № 3. С. 97—103.

Рубин Ю. Б., Коршунов С. В., Соболева Э. Ю., Строганов Д. В. Организация системы общественно-профессиональной оценки и гарантии качества высшего образования. № 3. С. 32—37.

Рябов Г. П. Реализация принципов Болонской декларации в российском образовательном пространстве. № 3. С. 21—25.

Серебровская Н. Е. Интеграция содержания высшего профессионального образования как способ культурного развития будущих специалистов по управлению. № 3. С. 70—76.

Тивикова С. К. Использование когнитивных стратегий в рамках проблемной лекции. № 3. С. 150—155.

Филатова И. А. Конструктивистский подход в исследовании деонтологической подготовки педагогов-дефектологов. № 3. С. 138—143.

Харитонов Т. Г. Теория и практика развития рефлексии студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. № 3. С. 103—110.

Чиркова Т. И. Целеполагание высшего профессионального образования: проблемное поле психологических исследований. № 3. С. 130—137.

Шабанова Т. Л. Эмоциональная устойчивость преподавателей вуза как субъек-

тов инновационной образовательной деятельности. № 3. С. 88—97.

Шалашова М. М. Компетентностный подход к оцениванию качества результатов образовательной деятельности студентов вуза. № 3. С. 63—70.

Система духовно-нравственного воспитания

Абраменкова В. В. Духовно-нравственное развитие ребенка в современном российском образовании. № 4. С. 17—23.

Акифьева Р. Н. Условия социальной адаптации детей мигрантов в общеобразовательных учреждениях. № 4. С. 76—82.

Андреева Ю. В. Влияние миграционного фактора на развитие личности учащегося в среде российской школы. № 4. С. 64—69.

Бондарева И. И. Роль и место системы образования в гражданском становлении личности. № 4. С. 98—104.

Герасимова И. В. От значения слова — к смыслу текста и ценностям национальной культуры. № 4. С. 82—90.

Горин А. Ю. Духовно-нравственное воспитание: светский, конфессиональный и атеистический подходы. № 4. С. 39—44.

Данилюк А. Я., Кондаков А. М. Формирование национального воспитательного идеала в контексте социокультурной модернизации России. № 4. С. 10—17.

Жуковская М. Э. Преимущество воспитательных целей в образовательных стандартах начального общего образования. № 4. С. 52—57.

Калинина Н. В. Духовно-нравственное самоопределение младших школьников: психологические составляющие и педагогическое содействие. № 4. С. 105—111.

Коновалова Н. А. Оптимизация межнационального взаимодействия в современной студенческой среде. № 4. С. 69—76.

Кочетков И. Г. Идеалы в духовно-нравственном воспитании молодежи: этапы и механизмы их развития. № 4. С. 44—50.

Кривцова С. В. Феноменологический анализ духовности. № 4. С. 24—31.

Ладошкина Е. Ю. Воспитательное пространство православной гимназии. № 4. С. 122—127.

Метлик И. В. Духовно-нравственное воспитание и формирование гражданской идентичности учащихся в современной российской школе. № 4. С. 91—98.

Осипов А. И. Русское духовное образование: исторический контекст и современное состояние. № 4. С. 112—118.

Синягина Н. Ю. Педагогические риски в процессе формирования конструктивно-межнационального общения в подростковой среде. № 4. С. 58—64.

Софронов В. Религиозная основа воспитания в православных семьях. № 4. С. 118—122.

Шемшурина А. И. Аксиологический подход как основа системы нравственного воспитания детей и молодежи. № 4. С. 32—38.

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

В целях оптимизации работы редакции журнала «Нижегородское образование» просим вас соблюдать следующие требования при оформлении статей.

Порядок представления материалов в редакцию журнала

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в *бумажном* (материал с подписью автора) и *электронном* (отправка материалов осуществляется по

электронной почте на адрес редакции *gerasimovano@rambler.ru*) вариантах.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском языке.

✓ Ключевые слова к статье (не более

10 единиц) на русском языке.

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала и фамилиями авторов с инициалами, а также основными сведениями о них: место работы, должность, ученая степень, звание).

✓ Фото автора(ов).

✓ Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

Перечень сопроводительных материалов

✓ *Аспиранты и соискатели степени кандидата наук* представляют *рецензию доктора наук*, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

✓ Для *соискателей степени доктора наук* необходимым является *представление (рекомендация) выпускающей кафедры*.

✓ *Доктора наук* имеют право представлять в редакцию статьи *без сопроводительных документов*.

✓ *Прочие авторы* в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Требования к оформлению текстов статей

✓ Статья представляется в редакцию на дискете (или на любом другом электронном носителе) в формате Microsoft Word (для набора формул предпочтителен редактор Equation 3.0). Название файла с текстом статьи — по фамилии первого автора и трем первым словам из названия статьи.

✓ Текст статьи набирается шрифтом Times New Roman кеглем 14 пт. через 1,5 интервала на одной стороне листа (сноски печатаются через 1 интервал). Текст на бумажном носителе должен быть идентичен тексту в электронном варианте.

✓ Текст статьи необходимо пронумеровать от первой до последней страницы

без пропусков, повторений и системных добавлений.

✓ Рекомендуемый объем статьи — **не более 10 страниц**, включая иллюстративный материал и список литературы.

Требования

к иллюстративному материалу

✓ Весь иллюстративный материал должен быть озаглавлен и пронумерован.

✓ Внешний вид таблиц в оригинале должен соответствовать их виду в готовом издании. Текст таблицы оригинала должен распространяться равномерно по всему полю и не выходить за линии, ограничивающие графы. Примечания и сноски, касающиеся содержания таблиц, необходимо поместить непосредственно под таблицей.

✓ Фотографии автора могут быть представлены как в оригинале (размером не менее 5 × 6 см), так и на электронном носителе (в формате JPG (JPEG) с расширением не менее 72 dpi). Предпочтение отдается фотографиям официального характера, светлым четким изображениям без лишних деталей.

✓ Буквы латинского алфавита в формулах набираются *курсивом*, буквы греческого и русского алфавитов — *прямым шрифтом*.

✓ Математические и химические формулы в оригинале должны быть написаны отчетливо и набраны прямым шрифтом с соблюдением единообразия в их изображении. Символ не должен сливаться с надсимвольными элементами; индексы и показатели степени должны быть равны по величине и одинаково подняты (опущены) по отношению к линии основной строки.

Требования, предъявляемые к оформлению библиографического аппарата статьи

✓ Список литературных ссылок, входящих в статью, должен быть представлен в соответствии с действующими правилами библиографического описания.

✓ Список источников составляется в *алфавитном порядке*.

✓ Количество литературных ссылок *не должно превышать 15 единиц.*

✓ Все цитаты и ссылки необходимо тщательно проверить по первоисточникам. В случае поступления в редакцию мате-

риала, содержащего некорректное цитирование (отсутствие имени автора и названия произведения), автору будет отказано в публикации на основании части 4 Гражданского кодекса.

Оригинал-макет подписан в печать 28.12.2011. Формат 84×108 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ.л. 21.
Тираж 400 экз. Заказ 1908.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.