



Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

МОНОГРАФИЯ



Гуманизация образования – есть главная детерминанта преобразующей роли в цивилизованном обществе.
В.В.В.

Ставрополь
2024

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

МОНОГРАФИЯ

Ставрополь
2024

УДК 37.01
ББК 74.0
А42

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ГБОУ ВО СГПИ

Рецензенты:

Лидак Людмила Валентиновна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»;
Шаповалов Валерий Кириллович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, методологии и технологии образования психолого-педагогического факультета ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»;
Фомина Елена Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, методологии и технологии образования психолого-педагогического факультета ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Авторский коллектив:

Бобрышов Сергей Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Введение, 1.1, 1.2, 1.3, 1.5, 2.2, 2.5); **Азафонова Валентина Мехритдиновна**, преподаватель (2.3);
Коновалова Яна Владимировна, аспирант (1.4);
Колпачева Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент (2.1);
Сиволобова Нелли Александровна, кандидат педагогических наук, доцент (2.1);
Шумакова Александра Викторовна, доктор педагогических наук, доцент (2.4);
Яшуткин Вячеслав Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент (2.4)

А42 **Аксиологические детерминанты педагогического знания и образовательной практики:** монография / С.В. Бобрышов, О.Ю. Колпачева, А.В. Шумакова [и др.]; под общ. ред. С.В. Бобрышова. - Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2024. – 264 с.

ISBN 978-5-908043-01-4

В монографии многопланово анализируются различные стороны гуманистической сущности педагогической науки и образовательной практики, раскрываются её источники и детерминации. Представлены подходы к выявлению, описанию и интерпретации аксиологических параметров педагогического знания и образовательной практики. Раскрывается специфика и содержание смысло-логических конструкций идей гуманистической педагогики, входящих в поле педагогической аксиологии. Обосновываются ведущие аксиологические проблемы в системе педагогической деятельности и педагогических отношений, а также подходы к их решению. Раскрывается аксиологическая характеристика ряда актуальных направлений работы в системе воспитания, обучения и социализации личности, в построении современной образовательной практики. Рассматривается авторский профиль идей педагогики сотрудничества, педагогики гуманизма, педагогики заботы и др. гуманистических педагогических течений, раскрывается опыт их изучения, анализируется «судьба» этих идей в образовательной практике.

Книга может быть полезна преподавателям, студентам педагогических учебных заведений, ученым и молодым исследователям, интересующимся актуальными проблемами педагогической науки и образовательной практики.

УДК 37.01
ББК 74.0

ISBN 978-5-908043-01-4

© Авторский коллектив, 2024
© ГБОУ ВО СГПИ, 2024
© Издательство «Тимченко О.Г.», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Опыт осмысления, разработки и воплощения в практике идей гуманизации образования и построения гуманистической педагогики	8
1.1. Аксиологический подход в изучении и решении проблем воспитания, социализации и развития личности в теории и практике педагогики.....	8
1.2. Концептуальное оформление и судьба идеи гуманизации образования в российской педагогической науке и практике (взгляд сквозь призму опыта научной школы Е.Н. Шиянова).....	56
1.3. Аксиологические параметры и теоретико-методологический статус идей педагогики заботы И.П. Иванова	102
1.4. Аксиологическая оценка культурных кодов и векторы их влияния на процессы обучения и воспитания личности.....	128
1.5. Педагогическое служение как аксиологическая характеристика и гуманистическая сущность педагогической деятельности.....	134
ГЛАВА 2. Аксиологическая характеристика актуальных направлений работы в современной образовательной практике	157
2.1. Аксиологические аспекты развития стратегических направлений воспитания гражданственности и патриотизма у молодежи России	157
2.2. Идеи и смыслы патриотизма и гражданственности в системе постулатов патриотического и гражданского воспитания детей и молодёжи	176
2.3. Наставничество как ценностная парадигма сопровождения педагогической деятельности и передачи опыта.....	192
2.4. Аксиологические основы педагогического взаимодействия в системе отношений «учитель – ученик»	201
2.5. Аксиологическая проблематика современного детского движения в решении задач воспитания и социализации личности....	215

ВВЕДЕНИЕ

Анализ публикаций, посвященных осмыслению аксиологической сути педагогической профессии, выявлению актуальных задач образования и рефлексии достигаемых в ходе педагогической деятельности результатов, свидетельствует о значительных противоречиях в понимании данных явлений применительно к современной социальной ситуации. С одной стороны, всемерно фиксируется, что в основе педагогической науки и практики лежат ценности (ребенок – ценность, знание – ценность, личность – ценность, деятельность – ценность, общение – ценность и т.д.), с другой – отмечается, что ценности в сфере педагогической действительности – это нечто эфемерное, что-то идеалистическое, о чем принято говорить и вспоминать (особенно по праздникам, как-то связанным с образованием как сферой социума), но увидеть и пощупать нельзя, что является значимым, но в то же время порой мешает в решении образовательных задач, что вроде халвы, говоря о которой, сладость во рту не ощущаешь. Объясняя причины этого, ученые замечают, что продуктивность и эффективность научных наработок и образовательных практик во многом снижается из-за того, что дети, взрослые, школа, семья и в целом общество о ценностях в потоке повседневной жизни как раз и не задумываются. Вернее, задумываются, но как бы вообще, «в принципе».

При этом одним из ключевых моментов понимания всего того, что из себя представляет педагогика как наука и практика, уяснения, какие смыслы закладываются в педагогическую деятельность и её результат, является именно вдумчивое постижение ценностной картины педагогического мира. Что же мешает этому?

Педагогика и образование в лице школы, учителей, воспитателей, ученых привыкли оперировать терминами и категориями, обращенными прежде всего к разуму, – знания, умения, навыки, нормы и правила поведения, цель деятельности, культура общения

и взаимодействий и т.д. И результаты педагогической деятельности в основном оцениваются соответствующе – по тому, насколько правильно учащийся решил задачу, воспроизвел текст из учебника в процессе ответа, написал диктант или изложение, выполнил упражнение в соответствии с образцом... Воспитательные беседы с учащимися также в конечном итоге предполагают формирование личностных качеств с опорой на разумность: «Ты понял, что так нельзя! Вы понимаете, что такое хорошо и что такое плохо! Ум у тебя есть, что ты так поступаешь? Вы теперь знаете, что такое быть патриотом!». Конечно, это всё правильно. Но лишь, с одной стороны. С другой же стороны, следует задать вопрос – достаточно ли? И отвечая на этот вопрос, хотелось бы заметить вслед за В.В. Ильиным: «Человек не только и не столько существо разумное; он – существо ценностное, идеологичное. Разумность – капитальная, но не исчерпывающая, не самодовлеющая характеристика. Разум сам по себе нейтрален, техничен относительно экзистенциальной тематики. По идентичной разумной схеме можно строить ядерный котел и бомбу, демократию и деспотию. В «минуты роковые» разум пасует, требуя оснастки, остратки, окормления» [Ильин В.В. Аксиология. 2-е изд, перераб и доп. М.: Проспект, 2023. С. 8]. И в эти минуты своеобразной спасающей, охраняющей и направляющей палочкой-выручалочкой, путеводной звездой и надежным компасом выступает то, что принято обозначать как ценности – ценности человека, общества, семьи, детей, профессиональной группы и др.

Ценности играют решающую роль в целеполагании любого социального процесса, в обдумывании сложных и простых жизненных ситуаций, определении средств достижения желаемого, принятии решений и оценке их последствий. С опорой на ценности мы ориентируемся в признании чего-либо правильным или ложным, достойным или никчемным, имеющим значение или бесполезным. Ценности, наряду с умом, являются тем критерием, по которому мы «провожаем» человека, одетого как в привлекательные с виду, так и самые незаметные и скромные одежды. Ценности – это то, что принято включать как основу в педагогические теории и концепции, ставить во главу угла при оценке профессионализма каждого педагога.

Но практика свидетельствует, что именно педагог нередко выступает вольной или невольной причиной того, что прогрессивные теории, концепции и методики не приносят нужного результата, не работают как ожидается. Чаще всего это объясняется недостаточным уровнем профессиональной подготовленности педагога – неполнотой или несовременностью специальных знаний, невладением необходимыми педагогическими умениями, неразвитостью педагогических способностей, несформированностью профессионально-педагогических качеств. Устранению этих недостатков в рамках педагогического образования традиционно уделяется большое внимание: принимаются новые и совершенствуются действующие федеральные государственные образовательные стандарты, расширяется и уточняется перечень общих и специальных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника педагогической программы, на их основе пишутся и переписываются учебные планы и программы учебных дисциплин. Наконец, разработан профессиональный стандарт педагога, который призван выступить калибратором в отношении претендентов на должность учителя или воспитателя.

Однако по мере реформирования и модернизации образования положение дел не только не меняется по сути, но и, как отмечают специалисты, становится в отношении определенных моментов хуже. Соответственно, все чаще отмечается, что дело не во ФГОСах, стандартах, учебных планах и программах дисциплин. В качестве одной из ключевых причин следует признать затруднительность, а порой и неспособность для многих педагогов осознать ценность своей профессии, ценность педагогической деятельности, ценность тех, кого воспитываешь и обучаешь, кто находится рядом.

Именно ценности, профессиональные педагогические ценности, в частности, обуславливают способность и потребность работать «как надо», т.е. вести образ жизни, наполненный подвижничеством и жертвенностью, сосредоточенностью на судьбах детей, выходя в каждую минуту за пределы чисто личных потребностей, что определяется пониманием педагогической профессии как особой социальной миссии. В частности, Ш.А. Амонашвили замечает в этом плане, что в отличие от представителей многих других

профессий, где владение специальными знаниями и умениями составляет ядро содержания профессионализма, педагогу важно достичь единства профессиональных педагогических знаний с сущностью учителя, с его характером, творчеством, духовно-нравственным миром, устремлениями, убеждениями. Педагог в своей профессии должен безоглядно любить и дело свое, и детей, и понимать еще, что не столько работает, сколько несет служение. И это все должно относиться к любому педагогу. Должно быть сердцевиной его профессионально-личностной архитектуры.

Этой сердцевиной традиционно принято обозначать гуманистическую ориентацию педагогического знания и педагогической деятельности. Изучению, постижению и трансляции этой гуманистической ориентации служит педагогическая аксиология. Задача педагогической аксиологии – сообщение каждому педагогу, всему педагогическому сообществу культуры мысли и чувств, придание им жизненной глубины, ретроспективного и перспективного видения жизненного и профессионального континуума как единого человекоцентрированного процесса, внутренней сосредоточенности на кардинальных вопросах, определяющих саму суть педагога-человека, его предназначение по отношению к себе, обществу, миру.

Предлагаемая книга как раз и посвящена раскрытию методологических и практических основ гуманистической ориентации педагогического знания и педагогической деятельности, раскрытию основ аксиологического подхода, позволяющего вскрывать глубину и широту, всю постижимость и непостижимость мира педагогики.

ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ, РАЗРАБОТКИ И ВОПЛОЩЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ИДЕЙ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОСТРОЕНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Аксиологический подход в изучении и решении проблем воспитания, социализации и развития личности в теории и практике педагогики

Аксиологический подход по праву выступает одним из наиболее эффективных методологических инструментов в исследовании и практическом решении педагогических, социально-педагогических, социально-психологических вопросов как в обособленных образовательных процессах детского сада, школы, вуза, так и в целом в системе образования страны. Он ориентирует на анализ и оценку процессов развития, социализации и воспитания личности, исходя из широты и глубины представленности в них феномена ценностей, которые сами по себе, по крайней мере основные из них, остаются постоянными на различных этапах развития человеческого общества.

Такие гуманитарные ценности, как жизнь, здоровье, истина, счастье, добро, мир, красота, свобода, творчество и т.п., привлекали людей во все времена, в различных сочетаниях выступают ключевыми ориентирами в построении программ личностного и профессионального роста, служат универсальными критериями формирования отношения к себе, окружающим, к миру, деятельности, свершениям, к идеям и различным учениям и т.п. Эти ценности, несущие в себе гуманистическую ценностную ориентацию – гуманистическое начало, независимо от исторически обусловленных индивидуальных трактовок, объективных или

конъюнктурных переосмыслений и переоценок, нисколько не потеряли своей актуальности и сегодня, она скорее даже выросла, и тем самым выдержали проверку практикой мировой истории, в том числе и практикой мировой педагогики.

Смысловой каркас рассматриваемого методологического подхода выстраивается вокруг гуманистической ценностной ориентации относительно человека как базового критерия качественной характеристики всей совокупности социальных и педагогических идей, концепций, теорий и практики (Н.А. Асташова, Б.М. Бим-Бад, В.И. Блинов, М.В. Богуславский, О.С. Газман, В.И. Гинецинский, С.И. Маслов, Т.А. Маслова, З.И. Равкин, В.М. Розин, В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов, П.Г. Щедровицкий и др.).

Учитывая, что гуманистические ценности онтологически взаимосвязаны с общечеловеческими ценностями, можно говорить о том, что они позволяют фиксировать и «проявлять», как на лакмусовой бумажке, подлинную человекоориентированную направленность социальных и педагогических движений, педагогических событий и конкретных социальных и личностных достижений. Они дают возможность более выпукло обозначить эффект их социально-педагогического резонанса, а также влияние в целом на развитие педагогической теории, воспитательной и образовательной практики, показывают прогностический потенциал воспитательных идей, подходов и концепций. Гуманистическая ценностная ориентация в этой связи – это своеобразная «аксиологическая пружина» (Е.Н. Шиянов), которая придает активность всем остальным звеньям системы и потому является основой оценочно-аналитической и творческо-поисковой работы.

Ведущими постулатами аксиологического подхода в понимании, организации и постановке процессов воспитания, обучения и развития личности могут быть признаны следующие принципы, обозначенные Е.Н. Шияновым:

– равноправие структурирующих образовательное и социализирующее пространство философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;

– равнозначность и равноправие обычаев, традиций и творчества, отражающих бытийную, духовную, профессиональную жизнь людей; признание необходимости изучения и использования учений прошлого в актуализации их возможностей ко дню сегодняшнему и завтрашнему; востребованность взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;

– признание значимости экзистенциального равенства людей и социокультурного прагматизма вместо демагогических споров об основаниях ценностей; превалирования диалога и подвижничества вместо мессианства и индифферентности [21, С. 17].

Категориальный аппарат аксиологического подхода в наиболее общем виде может быть представлен следующим образом:

– *понятие «ценность» как генеральное смыслоопределяющее ценностно задающее значение всех ведущих понятий педагогики* (человек, личность, субъект; педагогический процесс, просвещение, образование, обучение, воспитание, социализация; отношение, взаимодействие, общение, сотрудничество; педагогическая система, педагогическая ситуация, педагогическая задача, педагогическое средство, педагогическое решение, педагогические условия; ценностный подход, ценностные ориентации и т.д.). Данное понятие характеризует значимость педагогических объектов, процессов и явлений социальной действительности, включенных в канву ценностных отношений, продуцирующих, проявляющих и детерминирующих ценностные отношения;

– *понятия, позволяющих осуществить аксиологическую характеристику личности и группы как субъектов ценностных отношений и взаимодействий, а также процессов, обуславливающих становление человека как личности и субъекта* в этих отношениях и взаимодействиях (свобода, равенство, независимость, ответственность, справедливость, творчество, востребованность и др.);

– *понятия общего аксиологического значения, реализующие функцию уточнения ценностной конфигурации педагогических явлений и процессов* на основе различения человеком таких культурно значимых характеристик действительности, как добро и зло, истина и заблуждения, красивое и безобразное и др.,

различения персональной и общей ответственности, полезности или иной значимости последствий деятельности, различения потребностей и интересов личности и общества, различения оценочных стандартов или убеждений, которые определяют желаемые цели и пути их достижения (благо, оценка, потребность, дружба, добро, помощь, любовь, забота, счастье, благополучие, интерес и др.).

Центральным же понятием в современной педагогической аксиологии выступает именно личность, выражающая идеальные представления о человеке. В личности через её деятельностную природу выражаются её специфические оценочные отношения к человеческому, предметному и духовному миру, к себе в том числе. Благодаря этим оценочным отношениям происходит проявление ценностной природы предметов и явлений, создаются новые ценности либо получают распространение ранее открытые и признаваемые теми или иными социальными группами (социальные нормы, правила, заповеди, убеждения и др.). Понимание либо не понимание личности как сложного ценностно насыщенного биосоциального явления, порождаемого и ведомого как законами развития природы, так и законами развития общества, практически всегда являлось основой обоснования и разработки правил и технологий воспитания, дифференциации его на виды и направления в аспекте достижения того или иного образа личности. В зависимости от проникновения в глубину мира личности – феномена, являющего из себя взаимосвязь двух миров – мира, обращённого во внутрь личности (внутренний мир, внутренняя, индивидуальная жизнь личности) и мира, обращённого из вне личности (внешний мир, внешняя, социальная жизнь личности) – и, соответственно, восхождения к пикам многогранной культуры личности, от смыслового, ценностного, а иногда и исторически-конъюнктурного её наполнения и развития:

- определяется объем и детализированность целеполагания образовательного процесса;
- получают «путевку в жизнь» те или иные социально значимые и индивидуально востребованные личностные качества, свойства, проявления, составлявшие основу трактовки содержания

цели воспитания и обучения (личность всесторонне и гармонично развитая, свободная, творческая, прагматичная, конкурентоспособная и т.д.);

– формируются параметры содержания воспитания и обучения (спектр «необходимых и достаточных» с точки зрения общества знаний, уровень овладения умениями и навыками в осуществлении интеллектуальной, физической, правовой, экологической, нравственной и т.д. деятельности);

– характеризуется потенциал педагогического процесса (спектр личностно развивающих видов учебной деятельности, предлагаемых воспитанникам; параметры взаимосвязи личности и социума, в частности, личности и воспитательного коллектива, в который включена личность; уровень мастерства и профессионализма педагога в реализации личностно-ориентированных педагогической технологий и т.д.);

– определяются способы построения, стратегии и канва реализации воспитательного взаимодействия, включения воспитанников в социальное «движение», в процессы саморазвития, самореализации. В частности, учитываются или же вообще не принимаются во внимание в силу незнания или нежелания те или иные личностные диспозиции (ценностные ориентации, жизненные интересы и устремления, мотивы, цели), целенаправленно или по наитию выстраиваются авторитарные или демократические межличностные отношения, формируются соответствующие объектные или же субъектные педагогические позиции.

Тем самым личность замыкает на себя практически все ведущие характеристики образования и воспитания, является точкой отсчета в понимании полисубъектного (диалогического), личностно-ориентированного, личностно развивающего и др. подходов в гуманистической педагогике.

Таким образом, аксиология отмечает, что категория «ценность» применима, в первую очередь, к миру человека и общества. Без человека и вне человека ценность ни на понятийном, ни на сущностном, ни на функциональном уровне существовать не может, так как представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Другими словами, ценности не существуют

сами по себе, являются таковыми не в силу какой-то внутренней структуры или проявления объекта в живой и неживой среде, имманентно не присущи ни материальному, ни духовному миру, они производны от человека: от отношений, в которые вступает человек с окружающим миром, от восприятия и осмысления человеком всего того, с чем он в этом материальном и духовном окружении встречается и имеет дело, от того, что его и других людей определяет как личность, индивидуальность и субъекта, что ему помогает, мешает или не достает, что влияет на его жизненные цели, убеждения, ожидания и намерения, что нравится и не нравится, что заставляет радоваться, огорчаться и страдать, быть счастливым или несчастным и т.д.

В обозначенном ракурсе понимания ценностей как производного от отношений человека значительную роль играет особым образом функционирующее мышление – аксиологическое мышление. В центре этого мышления, являющегося основой для выстраивания аксиологического подхода, находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира (Е.Н. Шиянов). Это означает, что весь наш мир – это мир целостного человека, существующего одновременно, не по частям, неразрывно в таком же целостном мире природы и общества, в котором соединены, перемешаны во взаимообуславливающее состояние всё живое и неживое, материальное и духовное, всё то, что принято определять как нравственность, эстетика, политика, право, экономика, религия и др. А потому в процессе познания и понимания действительности чрезвычайно важно научиться видеть в исследуемой педагогической реальности то общее, что объединяет человечество в его поступках, помыслах, добродетели и грехах, и что разъединяет; что характеризует каждого отдельного человека в его похожести на других людей, с одной стороны, и непохожести, уникальности – с другой. То есть, ещё раз подчеркнем, что рассматривать социальное развитие вне человека, вне его контекстного с общечеловеческими ценностями проявления – значит отделить мышление от его гуманистического фундамента [21].

Соответственно, сегодня разработка содержания аксиологического подхода ведется с опорой на положения философской,

культурной, биологической, социальной, психологической и др. антропологий. В то же время следует помнить, что идея междисциплинарного изучения человека к настоящему моменту пока не утвердилась как однозначная, поскольку до сих пор не существует принятой всеми единой методологической базы для получения целостного знания о человеке. Исследователи отмечают, что главной причиной методологической разрозненности является несовместимость ключевых наукообразующих предпосылок и выводов, характерных для конкретных дисциплин. В частности, в философии человек предстает как феномен бытия, в биологии – как органическая часть природного мира, в психологии – как совокупность индивидуальных ощущений, восприятий и проявлений, в социологии – как ведущая деятельностно-организуемая часть социума и т.д. [9, С. 11].

Достаточно разнообразны в отечественной аксиологии и подходы к классификации ценностей. Ценности дифференцируются по многим основаниям. В зависимости от того или иного дисциплинарного и мировоззренческого подхода исследователи (С.Ф. Анисимов, В.А. Барьядаева, О.Г. Данильян, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, В. Момов, А.И. Пригожин, М. Рокич, В.Н. Сагатовский, Е.М. Тараненко, В.П. Тугаринов, В. Франкл, Э. Фромм, Ш. Шварц, М. Шелер, Е.Н. Шиянов и др.) различают ценности:

– *предметные* и *идеальные* (первые касаются объектов ценностного отношения, вторые включают поведенческие ориентиры, установки, запреты);

– *материальные* (ценности, которые существуют в форме вещей – жилье, предметы быта, одежда, продукты питания, техника, памятник, храм, картина, средства производства) и *идеальные* или, как вариант, *духовные* – религиозные (святость), моральные (добро), эстетичные (прекрасное), правовые (справедливость), философские (истина), политические (благо общества). Разделение ценностей здесь осуществлено по видам потребностей и на основе объектных характеристик предметов или явлений;

– *объективные* ценности, существующие независимо от человека (природные, предметные и социокультурные явления), и *субъективные*, т.е. производные от человека, личностные ценности

(этические нормы, принятые образцы и социальные стандарты, определяющие особенности деятельности, поведения и нравственных установок конкретной личности, являющиеся основанием следованию принципам, идеалам и предпочтениям в выборе и оценках);

– *религиозные и гуманистические*, т.е. осознаваемые, официально признанные ценности (любовь, надежда и т.д.), с одной стороны, и *действительные, бессознательные*, характерные для «бюрократизированного индустриального общества» (собственность, потребление и т.д.), с другой стороны;

– *моральные, экономические, политические, правовые, культурные* и др. ценности (различаются по типу насущных потребностей субъекта ценностей и специфике социальных отношений, в которых эти потребности реализуются);

– «*первичные*» и «*вторичные*» (производные), «*сущностные*» и «*явленные*» и пр. (например, «достоинство» человека как родовое, общечеловеческое понятие, т.е. первичная ценность, подчиняет себе, во-первых, различные частные достоинства человека, находящегося в том или ином социально-ролевом статусе – бизнесмена, политика, военного и т.п., а, во-вторых, достоинства случайные, мнимые, преходящие). Субординирование ценностей осуществляется в данном случае по генетическому, причинно-следственному принципу;

– *общесоциальные, индивидуально-личностные, локально-групповые ценности* и их вариации – *классовые, партийные, национальные, конфессиональные, профессиональные, возрастные* ценности (критерием разделения выступает субъект в тех или иных его социальных и индивидуальных характеристиках) – (В.А. Барьядаева);

– *конкретные жизненные ценности и абстрактные ценности, ценности профессиональной самореализации и ценности межличностных отношений, активные ценности и пассивные ценности* – (Д.А. Леонтьев);

– *ценности бытийные* (высшие, конечные, предельные, являющиеся наиболее подлинными, не поддающиеся сведению к чему-то более высокому, обеспечивающие самоактуализацию –

истинность, красота, жизненность, целостность, простота и др.) и *дефицитарные* (низшие, общие для всех людей, необходимые для базового существования, ориентированные на удовлетворение какой-либо фрустрированной потребности) *ценности* (эти две группы ценностей иерархически связаны между собой по степени развития, силе и приоритетности, делятся по связи с существующими у человека и общества нуждами, которые удовлетворяются соответственно пирамиде потребностей) – (А. Маслоу);

– *материальные, социально-политические и духовные (духовно-культурные) ценности* (различие по трем основным сферам человеческой деятельности, по объектам ценностных отношений, включенных в тот или иной вид деятельности) – (В.П. Тугаринов, О.Г. Данильян, Е.М. Тараненко, В.В. Марценюк);

– *абсолютные ценности*, которые неизменно сохраняют для людей значение (жизнь, здоровье, знание, прогресс, справедливость, духовное совершенство и др.), *антиценности* или *псевдоценности* (невежество, предательство, преждевременная смерть, болезнь, голод, война, деградация человека и общества и т.д.) и *релятивные (относительные) ценности*, которые непостоянны, исторически изменяются в зависимости от политических, идеологических, классовых, экономических, нравственных, конфессиональных и др. позиций и предпочтений – (С.Ф. Анисимов);

– *десять типов основных ценностей*, выражающих определенную цель или особую мотивацию (*достижения* – желание добиться успеха согласно общественным стандартам; *власть* – потребность в контроле над людьми, социальными, материальными ресурсами; *стимуляция* – желание перемен, чего-то нового; *гедонизм* – жажда сладострастных удовольствий; *универсализм* – стремление к равенству, общественной справедливости; *самостоятельность* – возможность развивать свои идеи, способности, свобода выбора действий; *безопасность* – стремление к стабильности, благоприятным условиям; *традиция* – сохранение семейных традиций, религиозных норм, культурных традиций; *доброжелательность* – это верность родным, забота о них; *конформность* – необходимость следовать правилам,

общественным нормам), сгруппированные в 4 группы более высокого порядка: *Самопреодоление (Забота о людях и природе), Самоутверждение, Открытость к изменениям, Сохранение (Консерватизм) – (Ш. Шварц);*

– ценности, *имеющие второстепенное значение*, без которых нормальное функционирование общества и человека не нарушается; ценности *повседневного спроса и повседневного обихода*, к которым относится большинство как материальных, так и духовных ценностей, необходимых для нормального удовлетворения материальных и духовных потребностей человека, функционирования и развития общества; а также *высшие ценности* – предельные по своей значимости, отражающие фундаментальные отношения и потребности людей (мир, представления о справедливости, свободе, правах и обязанностях людей, дружбе и любви; родственные связи; ценности деятельности – труд, творчество, созидание, познание истины; ценности самосохранения – жизнь, здоровье; ценности самоутверждения, самореализации). Приведенное деление осуществлено по той роли, которую ценности играют в жизни общества и человека;

– *ценности созидания (творчества)* (естественны и значимы для человека, но не необходимы, достигаются большим трудом, смысл которого в том, что человек привносит себя в работу как личность, с полной отдачей; т.е. это всё то, что человек создает своим трудом, своими поступками, что в результате получают от него окружающие люди и общество в целом); *ценности – переживания* (любовь, красота, счастье и т.д., т.е. всё то, что проявляется в нашем чувственном восприятии явлений окружающего мира, что является производным творческой деятельности, является откликом на красоту природы, поэзию, музыку, театр и кино, что сопрягается с вершинными достижениями изобразительного искусства, вносит в нашу жизнь величайшее духовное наслаждение); *ценности – отношения* (связаны с наполнением жизни смыслом, когда она пуста и бесплодна в созидательном смысле, когда у человека отсутствуют возможности реализовать свои ценности переживания. В этой ситуации то, как индивид относится к своей доле, то мужество, твердость духа, достоинство, которые

он проявляет в ситуации обреченности, и являются ценностями, которые характеризуют его как человека, как состоявшуюся личность. Эти ценности демонстрируют человеку, что его жизнь имеет смысл вплоть до последнего мгновения, заключаются в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь – осмысленное отношение к боли, вине и смерти) – (В. Франкл);

– *ценности жизни, данной человеку природой (жизнь, здоровье, общение, радости и удовольствия жизни) и культуры, создаваемой людьми (ценности материальной и духовной культуры)* – (В.П. Тугаринов);

– *терминальные* (ценности-цели, отражающие убеждение индивида, что конечная цель существования достойна того, чтобы к ней стремиться) и *инструментальные* (ценности-средства, определяемые как убеждения в том, что конкретный образ действий или свойство личности является предпочтительным в той или иной ситуации, в какой-то конкретно данный момент времени) ценности – (М. Рокич);

– *ценности-цели, ценности-идеалы, ценности-желания и ценности должного* (различение ценностей как существующих или налично актуальных, как целевых или как мысленно желаемых, возможных) – (В. Момов);

– *ценности порядка* (пунктуальность, дисциплина, управляемость, стабильность, безопасность, ответственность, согласованность и т.д.); *ценности развития* (достижимость, инновационность, проактивность, конкурентность, креативность, профессионализм, эффективность, стратегичность, целеустремленность и т.д.); *ценности отношенческие* (командность, обязательность, доверие, состязательность, уважительность, доброжелательность, демократизм, достоинство, открытость, честность и т.д.); *ценности благополучия* (доходность, благосостояние, семья, природа, комфорт, здоровье безопасность, образование, лояльность, бесконфликтность и т.д.); *ценности социальные* (польза обществу, социальная ответственность, добрый след в жизни и т.д.) – (А.И. Пригожин);

– *экзистенциальные* (смысл и ценность жизни, решимость, надежда, забота и т.п.), *нравственные* (добро, благородство, справедливость, сплоченность, альтруизм, совесть, любовь к детям и др.), *политические* (патриотизм, гражданственность,

национальное достоинство и т.п.), *эстетические* (прекрасное, поэтическое, трагическое, комическое, возвышенное и т.п.), *художественные* (искусство во всем многообразии форм его существования и проявления) – (Н.А. Асташова);

– *утилитарные* (польза), *познавательные* (истина, знание), *управленческие* (порядок), *нравственные* (добро), *эстетические* (красота), *потребительские* (удовольствие), *творческие* (смысл) ценности (различаются по отдельным видам деятельности с вычлененным ценностно-ориентационным аспектом) и т.д. – (В.Н. Сагатовский).

Легко заметить, что оснований деления ценностей на тот или иной вид применяется множество. Современная классификация ценностей в высшей степени диалектична, т.е. подвижна, не является жесткой и застывшей в тех или иных рамках. Это определяется тем, что, во-первых, с изменением условий жизни и деятельности (экономических, политических, правовых и т.д.) ценности могут переходить из одного вида, из одного ряда значимости для человека и общества в другие; во-вторых, с развитием, совершенствованием, прогрессом, или же регрессом общества неизбежно возникают новые ценности и, наоборот, утрачивают значимость, уходят на второй-третий план или вообще исчезают прежние ценности; в-третьих, ценности, будучи порождены в системе многообразных, разноуровневых и разноплановых отношений между человеком и природой, человеком и группой, человеком и обществом, человеком и техникой и т.д., находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии друг с другом не только в рамках какого-либо вида, но и между видами, в группах и между группами. При этом в каждом из видов ценностей, в свою очередь, присутствует множество их разновидностей, вариаций [15, С. 420].

В рамках отечественных социальных подходов ценности как некая феноменологическая целостность рассматриваются в качестве продукта жизнедеятельности групп, социальных общностей, человека. С.Ю. Головин предлагает различать три формы существования ценности [32, С. 5-20]:

Первая форма – ценности выступают как общественный идеал, как выработанное общественным сознанием абстрактное

представление об атрибутах должного, имеющего место в различных сферах жизни общества (в быту, деятельности, поведении, общении, работе, политике и т.д.); такие ценности могут быть и общечеловеческими (истина, красота, справедливость, здоровье), и конкретноисторическими (патриархат, равенство, демократия);

Вторая форма – ценности предстают в объективированной форме в виде произведений материальной и духовной культуры, в виде человеческих поступков, являя собой конкретные предметные воплощения выработанных обществом ценностных идеалов (этических, эстетических, познавательных, политических, правовых, экономических и пр.). Они проявляют положительное или отрицательное значение для человека и общества этих объектов, предметов, явлений общественной жизни и актов поведения (добро и зло, прекрасное и безобразное, правдивое и ложное, справедливое и коварное, благородное и низменное и т.д.);

Третья форма – ценности являются важнейшими атрибутами личности. Ценности социальные, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, индивидуальных побед, достижений и провалов, входят в психологическую структуру личности, становясь ценностями личностными – одним из источников мотивации ее поведения, детерминантой эмоций и чувств. Каждому человеку присущ свой набор личностных ценностей, служащих связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между бытием общественным и индивидуальным. При этом и иерархия ценностей у каждого человека своя – индивидуальная, специфическая.

Ценности личности, как правило, интерпретируются как личностные черты, мотивы, социальные установки, ценностные ориентации, жизненные цели, каузальные атрибуции, убеждения, ожидания, намерения, модели поведения, сосредоточение интересов и желаний и т. д. [14, С. 5-20].

Будучи производными от отношений человека с миром, ценности подтверждают значимость того, что создал человек в процессе своей жизни, в процессе истории в целом. Известно, что в обществе любые события и явления так или иначе значимы, однако к ценностям относятся только те, которые индексируются

как связанные с социальным прогрессом, с прогрессом в развитии личности и группы, как положительно значимые. Последнее принципиально: ценность имеет только положительный знак, не может быть «отрицательных ценностей» (В.П. Тугаринов). Всё, что воспринимается как отрицательное – это антиценность.

При аксиологическом анализе педагогических фактов и явлений предполагается обращение ко всей совокупности данных, полученных человековедческими науками (биологией, культурологией, философией, искусствознанием, кибернетикой, логикой, медициной, педагогикой, политологией, психиатрией, психологией, религиоведением, социологией, историей, этикой, этнографией, эстетикой, этологией, языкознанием и др.). К таким данным, которые подчас с совершенно непривычных, необычных, нестандартных сторон раскрывают различные человекоцентрированные стороны процессов воспитания и развития личности, стороны многопланового процесса бытия человека, разнообразные его основоположения и детерминации.

Так, рассматривая философскую антропологию как учение о человеке с точки зрения бытия самого человека, Л.М. Лузина также и континуум воспитания определяет как своеобразную форму, суть которой – в оформлении совокупного человеческого бытия. Отсюда вытекает и требование к любой науке о воспитании – «быть онтологией человеческого бытия, учением о духовном бытии субъектов воспитательного процесса, педагогикой Бытия, но не педагогикой мероприятий» [24, С. 98]. Соответственно и представления о базовых ценностях, смыслах, целях, содержании, формах, методах и других компонентах воспитательного процесса должны непосредственно вытекать из анализа структуры бытия ребенка. Причем ученым подчеркивается, что эти компоненты не могут выходить из поля индивидуального, личностного бытия человека. Так, например, цель воспитания не может быть ориентирована на достижение какого-то трансцендентного личностному бытию ребенка объекта. Формы воспитания в обозначенном ракурсе – это не специально придуманные педагогом мероприятия, а модусы бытия в мире – любовь, вера, встреча, надежда, кризис, благодарность, терпимость, сопереживание и т.п., особенно так

называемые «неустойчивые формы бытия», когда ребенок решает экзистенциальные проблемы овладения своим бытием [24, С. 98].

Данный подход интересен в аксиологическом плане тем, что органично включает в язык педагогики и педагогического анализа многочисленные понятия, с одной стороны, представляющие истинные человеческие маркеры-ценности, позволяющие многоаспектно и многогранно оценить каждый день и миг жизни человека, а с другой – отражающие глубину и специфику реального человеческого бытия: бытия как такового – «дух», «духовность», «духовное возвышение», «жизнь», «кризис», «настроение», «незавершенность», «смерть», «субъект» и др.; бытия как самопознания – «внутренний опыт», «внешний опыт», «диалогическое понимание», «значение», «значимость», «истина», «мера жизни», «описание», «понимание», «постижение», «смысл жизни», «цель жизни», «ценность» и др.; бытия как самоопределения, самовоспитания – «выбор», «совесть», «жизненное планирование», «одухотворенность», «самодетерминизм», «самореализация», «ситуация выбора», «творчество», «стыд», «незаданность» и др. [25, С. 20-21].

Представленный подход позволяет в полной мере отразить в педагогических подходах разнообразные контексты и сюжеты отечественной и мировой педагогической теории и практики, воспроизвести богатство и тонкости языка педагогов, воспитателей, психологов, любых других специалистов, профессионально занимающихся проблемами детства и активно обращавшихся в своих работах к философии, теологии, психологии, этике, социологии, логике.

В этом плане заслуживает пристального внимания проявление в образовательном процессе педагогических ценностей.

Педагогические ценности характеризуются тем, что:

– позволяют не только удовлетворять потребности учителей и воспитателей (в рамках педагогических систем школы, учреждения дополнительного образования и детского сада), родителей (в рамках воспитательной системы семьи), но и служат ориентирами их социальной и профессиональной активности, направленной на воплощение гуманистических целей;

– как и любые другие духовные ценности они утверждаются и трансформируются в жизни не спонтанно, а под воздействием социальных, политических, экономических, нравственных и др. процессов и отношений в обществе;

– представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области воспитания и образования, с одной стороны, и деятельностью воспитателей, учителей, педагогов, родителей – с другой;

– имеют выраженный синтагматический характер, т.е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке и практике как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений;

– отличаются широким диапазоном проявления и могут дифференцироваться по различным основаниям. В частности, по уровню существования выделяются личностно-педагогические (социально-психологические образования в структуре личности, отражающие цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, в совокупности составляющие систему его ценностных ориентаций), групповые (идеи концепции, нормы, регулирующие и направляющие педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов) и социально-педагогические (проявляемая в общественном сознании совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих деятельность общества в сфере образования) ценности [21, С. 26-29].

Какого-то единого подхода к классификации педагогических ценностей, также, как и в случае с ценностями общего плана, не существует.

С точки зрения Е.Н. Шиянова, *система педагогических ценностей* в наиболее общем виде включает:

– ценности, связанные с утверждением личностью педагога своей роли в социальной и профессиональной среде (признаваемая в государстве и каждом сегменте общества социальная значимость воспитательной, обучающей, развивающей деятельности педагога,

престижность профессиональной педагогической деятельности и педагогической профессии в целом, признание педагогической профессии ближайшим личным окружением педагога и др.);

– ценности, удовлетворяющие потребность в общении, содержательно насыщающие и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, родителями; переживание детской любви и привязанности; обмен духовными ценностями и др.);

– ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (средства и условия развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, расширение общего кругозора специальных знаний, занятие любимым делом и др.);

– ценности, позволяющие осуществить самореализацию (возможности осуществлять творческий труд, проявляя вариативный характер деятельности; утверждение в востребованности и увлекательности педагогической профессии и др.);

– ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (послужной рост, гарантированная государством оплата труда, длительный отпуск в летний период и др.) [21, С. 29-30].

Всю совокупность педагогических ценностей Е.Н. Шиянов распределяет на две группы – *ценности самодостаточного* и *инструментального* типов, различающиеся по предметному содержанию. В основе данного подхода теоретические построения М. Рокича и Е. Олдемейера, считающиеся одними из наиболее признанных в рамках построения типологии ценностей.

В соответствии с постулатами теории М. Рокича, ценности представляют собой конкретные убеждения, являются долговременными, относительно стабильными, выражают концепцию того, что человеку лично или социально предпочтительнее, и относятся прежде всего к «способу поведения». Соответственно ученым выделяются в качестве ведущих два вида ценностей – «терминальные» (ценности-цели), определяющие для человека смысл его жизни (это такие ценности, как комфортная и увлекательная жизнь, чувство успеха, равенство, безопасность, свобода, счастье, зрелая любовь, удовольствие, настоящая дружба, мудрость, общественное

признание и др.), и «инструментальные» (ценности-средства), связанные со способом поведения. Среди них различаются два типа: моральные ценности (к примеру, честность, смелость, ответственность, чистоплотность, снисходительность, желание помочь и др.) и ценности компетентности (логичность, независимость, ум, самоконтроль, широта взглядов и др.) [37, С. 19-24].

Вполне соотносится с вышеуказанными постулатами подход Е. Олдемейера, построенный на предположении о том, что существует группа базисных ценностей (минимальный канон, представляющий собой межкультурное, стабильное ядро ценностных ориентаций) и ситуативно-изменяемая система ценностей (определяется системой отношений – межличностных, с природой, с самим собой, – и задачами, решаемыми каждым человеком в этой системе).

В подходе Е.Н. Шиянова применительно к педагогическим ценностям *самодостаточные ценности* – это эквивалент *«ценностей-целей»*, отражающих и раскрывающих основной смысл и предназначение деятельности учителя (по личностному развитию ученика, развитию детского коллектива, развитию и реализации самого себя как профессионала и т.д.), а также целевые положения государственной образовательной политики и социального заказа. *Инструментальные ценности* – это *«ценности средства»* (средства достижения ценностей-целей), формирующиеся в результате овладения педагогом теорией и методологией педагогики и психологии, педагогическими технологиями. Т.е. это ценности, раскрывающие значение и возможности разнообразных способов, приемов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности, в целом определяющие профессионализм педагога, его профессиональную культуру. Соответственно *«ценности-средства»* подразделяются на такие группы, как *«ценности-отношения»* (задают стили, способы взаимодействия и общения педагога с учащимися, обеспечивают целесообразное и адекватное ситуации построение педагогического процесса и взаимодействие его субъектов), *«ценности-качества»* (в них проявляются сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога – его личностные качества и способности,

способствующие успешной педагогической деятельности: коммуникативные, организационные, творческие, проектировочные и др.) и «ценности-знания» (определенным образом упорядоченная и организованная система социальных и гуманитарных знаний и умений, обеспечивающих грамотность, продуктивность и эффективность педагогической деятельности во всех её компонентах) [21, С. 30-32].

Предлагаемые в современной педагогике другие подходы к группировке педагогических ценностей так или иначе соотносятся с положениями, сформулированными Е.Н. Шияновым. Так, Е.В. Тютюсова и Л.В. Блинов определяют совокупность ценностей как отражение многоуровневого подхода в работе с ценностями в процессе выработки обучающимся и педагогом, осознания контуров, определения путей и способов достижения, рефлексии итогов формирования ценностей, который содержит в себе:

- *идеальный образ*, который представляет себе обучающийся, служащий ориентиром для направления дальнейшей деятельности в образовательном процессе по достижению этого образа;

- *правило*, которое в процессе обучения и воспитания принимает и соблюдает обучающийся для приближения к идеальному образу;

- *целеполагание*, подразумевающее выбор обучающимся и педагогом определенного порядка действий, который приблизит к идеальному образу;

- *оценка*, подразумевает определение успеха или не успеха реализации ценностей в образовательной деятельности, достижения обучающимся идеального образа [33, С. 303].

С.И. Маслов и Т.А. Маслова на основе предложенной Шияновым обобщенной «номенклатуры» педагогических ценностей предложили следующую их классификацию с конкретизацией исходя из их значимости для профессиональной педагогической деятельности:

- *гуманистические ценности педагогической деятельности*: ученик, детство, уникальность и индивидуальность личности, развитие ученика, самореализация ученика;

- *профессионально-нравственные ценности*: добро, сострадание, сочувствие, помощь, милосердие, мир, согласие, искренность,

честность, прямота и добросовестность, верность, профессиональный долг, свобода, вера, доверие, справедливость, патриотизм, обязательность профессиональная честь и достоинство;

– *ценность творческой самореализации*: совершенствование профессионально-творческих способностей, преподаваемый учебный предмет, постоянное самосовершенствование учителя, ценность инновации;

– *интеллектуальные ценности*: истина, профессиональные знания, творчество, познание, свободный доступ к информации;

– *социальные ценности*: профессионально-педагогическое общение, профессионально-педагогическая корпоративность, соборность, традиции, семья, любовь и привязанность к детям;

– *эстетические ценности*: красота, гармония [27, С. 206-211].

Рассмотрим некоторые примеры того, как современными исследователями понимается педагогический и исследовательский функционал аксиологического подхода (с учетом специфики предмета исследования или практической образовательной деятельности). Итак, аксиологический подход:

– способствует конкретизации содержания целостного педагогического процесса, координатами отбора которого выступает система ценностей в периметре мир – природа – общество – человек – личность, и определяет задачи по формированию социально-нравственных качеств личности в условиях жизненной и образовательной среды [23, С. 33];

– определяет интерес не только к тому, что и как отражается в сознании субъектов, или то, по каким причинам какое-то явление возникло, а также по каким законам и закономерностям развивается, но и то, какое ценностно несущее значение это явление имеет или может иметь для конкретных людей – для успеха или неудачи их деятельности, полноты и насыщенности их жизни, личного и профессионального благополучия и т.д. Таким образом, аксиологический подход востребует обращение к принципу функционального значения [2, С. 108];

– ориентирует на внимание к социальному аспекту ценностей, на рассмотрение не только внешней стороны образовательного процесса (обучения и воспитания, общения, взаимодействия

субъектов образования), но и внутренней стороны в аспекте актуализации субъектной позиции всех участников процесса (учитель – ученик – родители), выявления ориентационно-ценностного единства в целях, методах, видах деятельности, идеях, позициях и отношениях к обучающемуся как к ценности и развивающейся, самореализующейся личности [9; 10];

– требует в педагогических исследованиях не только выявления у субъектов образования совокупности социально и личностно значимых ценностей, определения источников и условий их происхождения, указания связей и иерархических соотношений друг с другом, но и разработки механизмов формирования у обучающихся и педагогов этих ценностей в соответствии с нормами культуры, а также определения путей и средств повышения ценности образовательного процесса в целом. В указанном аспекте полноценное использование аксиологического подхода должно сопровождаться анализом культурных ценностей, определением их актуального и перспективного значения, возможностей усиления значимости на современном этапе развития культуры [40, С. 87];

– устанавливает, что при исследовании того или иного педагогического феномена обязательно рассмотрение его ценностного контекста, что может быть сведено к трем ключевым процедурам: 1) выявление ценностного потенциала изучаемого явления (следует учитывать в качестве факторов нормы и ценности, принятые в обществе; приоритеты и требования ведущей образовательной парадигмы; сущность, роль и значение исследуемого феномена; приоритеты и целевые ориентации образовательного учреждения; систему наличных ценностей у субъекта образовательного процесса; собственные предпочтения; имеющийся педагогический опыт по формированию тех или иных ценностей); 2) структурирование совокупности ценностей, отражающих данное явление (в зависимости от решаемой проблемы может осуществляться разными способами: через выделение группы базовых, т.е. общечеловеческих ценностей (мир, свобода, безопасность, человек, семья и др.) и инструментальных ценностей, помогающих личности достичь запланированную цель (справедливость, независимость, социальный статус и др.); 3) определение способов повышения

их значимости для субъектов образовательного процесса (предполагает определение путей интеграции ценностей общества и личности) [39, С. 27-28];

– акцентирует внимание на том, что реализация индивидуального подхода, успешность построения индивидуальных траекторий образования, саморазвития и достижения высоких результатов в учебной и научной деятельности определяется актуализацией ценностей и ценностных ориентаций обучающихся и педагогов, их ожиданий, потребностей, мотивов, притязаний и субъектных позиций, которые они занимают в образовательном процессе [20, С. 520];

– побуждает на активное включение обучающихся и воспитанников в ценностно-смысловую культурно обогащенную развивающую среду, где они «впитывают» этнокультурные ценности, приобретают творческий опыт и широкие возможности для творческого саморазвития и самореализации на основе национальной самобытности родной культуры. Ценностным результатом образования и воспитания в данном случае является духовно развитая творческая личность, способная к продуктивному созидательному труду [12, С. 37-38].

Педагогические ценности, порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, которая содержит систему ценностных ориентаций на эмпатийное общение, творчество в воспитательной, учебной, развивающей деятельности, духовное развитие личности, социальное и профессиональное сотрудничество и т.д. В совокупности это образует гуманистически ориентированное педагогическое мировоззрение как отдельного родителя, учителя, педагога, так и всего родительского и педагогического сообщества. Таким образом, выявление системы педагогических ценностей в образовательном процессе позволяет тем самым зафиксировать уровень развития педагогического мировоззрения (учителей, педагогов и воспитателей любого типа образовательной организации) как важнейшей составляющей гуманистического мировоззрения любого общества.

Важным направлением исследований воспитания, обучения и развития личности в контексте аксиологического подхода является

изучение теоретических и практических поисков, направленных на разработку и создание условий и возможностей гуманизации образования и воспитания, что является одной из центральных проблем гуманистической семейной и профессиональной педагогики. По своим целевым детерминациям гуманизация образования является *ведущим условием гармоничного развития личности* ребенка, раскрытия её творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей. Гуманизация образования и воспитания составляет и *важнейшую характеристику образа жизни* педагогов и родителей, с одной стороны, и детей (сыновей, дочерей, внуков) и воспитанников/учащихся – с другой, предполагающую установление подлинно человеческих отношений между ними в процессе воспитания и обучения. И, наконец, гуманизация – *ключевой элемент педагогического мышления*, утверждающего полисубъектную сущность воспитательного и образовательного процесса. Основным смыслом этого процесса становится поступательное развитие личности в гармонии с собой и миром, качество и мера которого является ведущим показателем успешности и исторической оправданности функционирования системы семейного воспитания и работы педагогических систем учреждений образования.

Развитие гуманистической педагогической традиции всегда определяло передовые, наиболее прогрессивные рубежи педагогической науки. И как бы ни разнообразны, ни разнолики были её концепции, теории, технологии, многие из них объединяет трепетное отношение к ребенку – «великому императиву гуманистической педагогики» (Г.Б. Корнетов). Таким образом, исходя из смысловых основ данного подхода, изучение любого факта, явления, события педагогического содержания должно опираться на выявление в них элементов этой традиции, на их качественной представленности, на их естественности или чужеродности, гармоничности или выбиваемости из ряда в общей структуре изучаемого материала.

Аксиологический анализ работ современных отечественных и зарубежных учёных и педагогов (Ш.А. Амонашвили, В.П. Бедерханова, Е.В. Бондаревская, Р. Бернс, М.Н. Берулава,

Е.В. Бондаревская, А.О. Гаврилова, О.С. Газман, Б.С. Гершунский, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, И.Д. Демакова, Е.И. Ерошенкова, Н.А. Зимняя, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.Т. Кабуш, Е.И. Казакова, Н.Б. Крылова, С.В. Кульневич, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, К. Роджерс, В.В. Сериков, В.А. Сухомлинский, А.П. Тряпицына, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.) позволяет сформулировать ряд ключевых идей, выступающих в качестве принципов гуманистического образования, раскрывающих содержание гуманистической традиции педагогики как каркаса и сущности аксиологического подхода. Именно с опорой на них следует осуществлять анализ и построение образовательного процесса:

– деятельное *признание самоценности детства* как самостоятельного, уникального периода жизни человека, признание интересов ребенка в качестве приоритетных наряду интересами государства, армии, тех или иных «важных» социальных групп;

– признание в качестве *приоритета в целеполагании ориентацию на развитие ребенка как уникальной целостной личности*, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), на формирование у воспитанника «потребности быть личностью» и субъектом как ведущем мотиве самоопределения, способности быть открытым для восприятия нового опыта и осуществлять осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях, потребности в разноплановой личностной самореализации. При этом чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным, умелым, одухотворенным и творческим человек становится в реализации культурной и гуманистической функции;

– понимание и признание, что *в воспитании ребенка цель никогда не может оправдывать используемые средства*. Гуманная цель требует гуманного подхода к ребенку и достигаться должна только соответствующими средствами. И средства не определяются лишь под данный эпизод педпроцесса или какую-то конкретную воспитательную задачу, конкретный целевой посыл. Их всегда следует рассматривать как комплекс со свойствами пролонгированного влияния и воздействия, так как «цель в воспитании не есть

конечный результат, она достигается постепенно, она растянута по всей протяженности педагогического процесса, она растворяется не только в содержании, но и в методах воспитания» [1, С. 82];

– требование *относиться к учащемуся и воспитаннику как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей*, востребованность способности видеть, а иногда и угадывать в каждом ребенке и учащемся глубину и богатство его проявляемого и скрытого личностного потенциала (интеллектуального, творческого, духовного, нравственного и т.д.), представленного в задатках, способностях и личностных качествах, нацеленность на создание условий, обеспечивающих их актуализацию и полноценное развитие;

– понимание в качестве закона личностного развития того, что *социальные нормы* (поведения, отношения, продуктивной и творческой деятельности и др.) как интериоризованная ценностная основа того, чему надо следовать, что и как делать *усваиваются ребенком не на слух* (не в беседе, разговоре, рассказе), а *в индивидуальной культурной практике, насыщенной этими нормами*, в добровольном и осмысленном приложении своих сил и усилий по распознаванию этих норм и следовании им, в практическом их применении. Задача педагога – акцентировать внимание на «встрече» с этими нормами, инициировать у детей и самому демонстрировать на их глазах работу мысли и чувств по осуществлению ценностного выбора, при котором каждый оказывается перед альтернативой выбора справедливости, добра, истины, красоты – вопреки ошибочности, злу, лжи, безобразию;

– ориентация на *выстраивание ценностных отношений и взаимодействия, ориентирующих на обмен и целенаправленное взаимообогащение творческим жизненным опытом*, создание педагогом развивающего поликультурного образовательного пространства, которое характеризуется активизацией субъектной позиции «Я-созидателя» участников образовательного процесса в выработке единых творческих ценностей-целей, средств и методов образования и воспитания. Это предполагает проявление искреннего доверия ребенку, признание его как соавтора, соорганизатора образовательного процесса, строгое соблюдение его социальных,

правовых и моральных прав, поддержку в трудных жизненных ситуациях, понимание исходных обстоятельств и причин его ошибок, просчетов и неудач, способность эти ошибки и просчеты прощать;

– понимание того, что ребенок *«принимает» воспитание по отношению к себе только «из рук» действительно значимых для него людей и только в совместной с ними значимой деятельности*. Если воздействие/влияние осуществляет не значимый взрослый, да ещё и в незначимой деятельности, вне личностно принимаемого диалога, рефлексии и совместного сотворения чего-то – феномен воспитания не возникает, воспитательное действие превращается в акт формальности;

– способность *отказаться от привычки и желания делать обобщающие суждения о личности ребенка на основании только его отдельных действий и поступков*; отказ от мысли, что в «данном конкретном ученике мне всё уже давно абсолютно ясно и понятно»; принятие в качестве установки привычку относиться к себе, ребенку, учащемуся и окружающим как к уникальным явлениям, требующим вдумчивой, кропотливой работы по их изучению и принятию;

– понимание того, что *личность – целостное явление, она не формируется по частям*: никакая сторона, грань личности (какой бы многогранной личность ни была) не формируется в отдельности от других, при этом «количество граней разносторонности не имеет максимума». Отсюда понимание, что любая из проектируемых и реализуемых воспитательных и педагогических ситуаций, направленных на формирование той или иной культуры личности (нравственной, физической, интеллектуальной, правовой и т.д.), носит комплексный (многогранный) характер, а ее результат может анализироваться только относительно всей структуры личности;

– утверждение в понимании организации педпроцесса качественного своеобразия и непреходящей *ценности отдельных периодов детства как строго отпущенного Природой календарного времени для развития той или иной функции, как уникальной возможности для формирования соответствующих психических процессов и развития способностей*. Поддержка и стимулирование

этих процессов с опорой на мысль, что *«ребенок нуждается в развитии, ему трудно, просто невозможно не развиваться, т.к. движение функциональных сил от него не зависит, он хочет потому, что этого хотят функции»* [1, С. 104]. А, соответственно, признание того, что развитие не терпит педагогики предостережения и запрета на активность: *«не тронь..., не прыгай..., не лезь..., не ходи..., не трогай..., не бегай..., не лезь...»* и т.д. Не терпит категорических запретов, пресечений, необдуманных наказаний;

– осознание того, что *ведущим механизмом, позволяющим преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития, является её деятельность* (самодеятельность, подкрепленная мотивацией на саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию). Развивающие личность процессы (во всей совокупности «картины человеческой личности») активизируются любым видом деятельности, организуемым в рамках педагогического процесса; каждая деятельность развивает не только узкий круг качеств личности, на который она непосредственно направлена, но и всю структуру личности, которая участвует в деятельности. При этом воспитательная и развивающая значимость деятельности в детском возрасте -значительно повышается, если она носит коллективный характер;

– понимание того, что *жизнь и деятельность детского и детско-взрослого сообщества станет действительно гуманистическим по сущности, содержанию и результатам только тогда, когда станет со-бытием, со-бытийной жизнью и деятельностью для всех и каждого в этом сообществе*. Учебно-воспитательный процесс должен осуществляться в единстве с жизнью учащихся в «жизнетворчестве», предполагающем открытость детской жизни для сострадания, взаимопомощи, добрых дел, милосердия, заботы о близких, коллективного труда для других людей

– требование *принимать любого ученика и воспитанника таким, каков он есть, «любить детей такими, как они есть»* (Ш.А. Амонашвили) и, соответственно, относиться к ним как к высшей ценности. Безусловная приоритетность *взгляда на ребенка как на саморазвивающуюся, естественное, а потому социально*

и биологически сложное, динамичное явление, обладающее собственной логикой развития (саморазвития), которую «нельзя игнорировать или видоизменить», а можно лишь «вписаться в нее», приняв личность ребенка таковой, какая она есть. Это значит, что в организации и реализации воспитания и обучения следует идти естественным путем от ребенка, при этом беря за исходную целеопределяющую точку не детей вообще, а вполне определенного ребенка, определенного возраста и пола. Это предполагает знание сильных и слабых сторон ребенка, его интересов и потребностей, явных и подспудных желаний, возможностей и др.;

– *отказ от априори принимаемой идеи о безусловной необходимости и целесообразности насильственного «переустройства», «переделывания» души и тела всякого ребенка (пусть даже «педагогически освященного» или исходящего из «родительской любви и мудрости»). Идеи, исходящей из популярных у взрослых представлений о том, что «педагогу видней», «ребёнку от этого будет только лучше», «это для его же блага», «сейчас он ещё ничего не понимает, а потом спасибо скажет». При этом всё это вовсе не означает, что педагогу следует не замечать и прощать ребенку любое поведение или одобрять без исключения все его личностные качества;*

– *потребность обеспечить всем участникам воспитательного и педагогического процесса возможность занятия субъектной позиции; стимулировать развитие их способностей к саморегуляции, к самоопределению (в частности, при постановке целей, поиске средств, форм и методов организации совместной деятельности, при планировании, анализе, выработке эффективных способов кооперации для достижения общего, значимого для всех результата воспитания), к самореализации, нацеленность на обеспечение самораскрытия;*

– *адекватное включение в процесс обучения и воспитания, в содержание педагогического взаимодействия всей совокупности субъектного опыта (знаний, эмоций, чувств, переживаний, умений и т.д.) всех его участников; анализ, согласование содержания этого опыта с социокультурными образцами, подлежащими интериоризации; создание условий для активного его использования при усвоении знаний, образцов деятельности, форм и способов поведения;*

– стремление к *персонализации педагогического взаимодействия, предусматривающей отказ от ролевых масок и жёстко детерминированных ролевых предписаний* в отношениях с воспитанниками и между самими воспитанниками; установка на открытое, доверительное общение, в рамках которого мысли и переживания педагога не маскируются социальной целесообразностью, социально-ролевыми стереотипами и предубеждениями, а раскрываются учащимся открыто, доверительно и адекватно ситуации;

– установка на *«эмпатическое понимание» ребенка, предполагающее его видение педагогом и восприятие его действий, поведения и поступков глазами самого ребенка*. То есть стремление во взаимодействии прочувствовать внутренний мир ребенка, понять именно его мысли и чувства, а не замещать их собственными – профессиональными, умными и мудрыми, в основе которых жизнь взрослого, его опыт и представления о правильном, красивом, целесообразном;

– понимание того, что *оценка результирующей стороны учебной, трудовой, творческой и другой деятельности* ребёнка (что он сделал, сконструировал, решил и т.д.) должна обязательно *сопровождаться анализом и оценкой процессуальной стороны данной деятельности* (как, при помощи чего, с использованием каких приёмов и способов он делал, конструировал, решал и т.д.). Только в этом случае педагог получает реальный доступ к пониманию механизмов, определяющих развитие той или иной культуры личности;

– ориентация на *широко понимаемое и трактуемое благо и счастье ребенка*, на всемерную помощь в развитии всех его многообразных интересов, на его социально-педагогическую поддержку, на создание вокруг него развивающей социокультурной среды и гуманной эмоционально-психологической, нравственной атмосферы;

– понимание *естественности детского непослушания и постоянных упорно «неразумных» настойчивых требований* по части «хочу», «дай», «купи» и т.д., исходящих из так называемой «основной трагедии воспитания» (Д.Н. Узнадзе). Вырваться из круга непонимания ребенка относительно того, почему он так

себя ведет несмотря на наши доводы, обещания и увещевания – «не положено», «нельзя», «не время», «нет денег», «потом», «завтра» и т.д., – можно только осознав суть этой трагедии воспитания: хотя ребенок и устремлен в своем развитии в будущее, хотя он в своих помыслах и «направлен к очеловечению своей природы» (Ш.А. Амонашвили), у него постоянно возникает масса актуальных сиюминутных потребностей, естественным образом рождающихся в процессе соприкосновения с окружающей средой. И «сила сиюминутных хотений, которые постоянно меняются – то возникают, то гаснут и опять рождаются уже в другом сочетании <...>, – такова, что может блокировать разумное воздействие взрослого, а если будут применены приказные запреты, то неминуемо возникнут недовольство и конфликт. Ребенок пленник своих актуальных потребностей, он не может вырваться из их цепей. Актуальные потребности, как туман, опутывают сознание ребенка и затемняют здравый смысл» [1, С. 212]. А отсюда каждый педагог, каждый взрослый должен понимать, что на то он и взрослый, что может рассуждать здраво, отказываться от некоторых своих потребностей, а другие переносить на более или менее отдаленное будущее. Ребенку же нужна вдумчивая помощь от взрослого, чтобы безболезненно для него и самого взрослого погасить всплеск хотения.

Однако, зафиксировав вышеуказанные идеи, следует заметить, что в рамках реализации аксиологического подхода существует потребность не только сформулировать определенный перечень принципов гуманистического образования, призванных раскрыть педагогу новые установки его деятельности, но и создать в образовательных организациях соответствующие условия для их практической реализации.

Говоря о такой сфере реализации аксиологического подхода, как обучение и воспитание детей в школе, детском саду, учреждении дополнительного воспитания, одним из наиболее целостных концептуальных проявлений гуманистической традиции педагогики сегодня выступает лично-ориентированное образование. В его рамках важный акцент делается на расширении спектра задач гуманизации всего образовательного и воспитательного пространства, в которое помещается ребенок. Согласно идеологии

лично-ориентированного образования, в педагогическом сознании, в системе создаваемых факторов, в реализуемых педагогических технологиях воспитанник и ученик должны рассматриваться не как объект для приложения воспитательных усилий, а как субъект, способный, могущий и должный вступить в сотрудничество с педагогом. Этого добиться непросто.

Назовем, следуя человекоцентрированному подходу психолога-гуманиста К. Роджерса и вытекающим из данного подхода идеям гуманизации и демократизации образования, ряд условий достижения лично-ориентированного (значимого) учения [8; 11; 31]:

– содержание общения педагога и учащихся должно быть наполнено реальными жизненными проблемами учащихся; в процессе учения следует создавать ситуации, в которых бы учащимся разрешалось обращаться к важным для них проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить;

– учитель должен быть учителем-фасилитатором, что означает, во-первых, быть «истинным», или «конгруэнтным», то есть быть именно таким, какой он есть на самом деле, в отношениях с учащимися выступать как реальный человек, вести себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям, проявлять свои человеческие качества во взаимодействии с учениками – испытывать душевный подъем, энтузиазм, скуку, интерес к ученикам, сердиться на них, переживать, симпатизировать им и т.д.; во-вторых, принимать учащегося таким, каков он есть, как автономную личность, обладающую собственной ценностью, понимать его чувства, доверять ему, одобрять его как небезупречного человека, которому свойственны как уверенность, так и опасения и колебания, как позитивные, так и негативные черты характера, но в любом случае безусловно позитивно относиться к нему; в-третьих, стремиться к «эмпатическому пониманию» каждого учащегося, – видеть его внутренний мир, поведение с его внутренней позиции, в соответствии с его реакциями на процесс учения и воспитания, понимать и принимать этот внутренний мир в безоценочной манере;

– учителю дозволено использовать самые разнообразные методы и формы обучения, при этом ради совместного учения

ему необходимо отдавать предпочтение тем методам, которые центрированы на ученике;

– в плане отношения к источникам и способам получения знаний учитель должен стремиться к тому, чтобы учащиеся узнали о его знаниях и опыте и о том, что им разрешено обращаться к этим знаниям, но он не должен навязывать их учащимся. Обучение не должно быть директивным, односторонним потоком информации и увещаний. Ученик должен чувствовать себя свободно в мире источников знаний и информации и всегда иметь возможность вступить в диалог с учителем, выбрать и предлагать альтернативные решения вопросов и проблем;

– учителю необходимо опираться на самоактуализирующуюся тенденцию своих учащихся.

Таким образом, роль учителя заключается в том, чтобы организовать такие личностные взаимоотношения с учащимися и такой психологический климат, которые способствовали бы свободному проявлению названных тенденций. Такое сотрудничество – это и есть личностно-ориентированное взаимодействие, объективно являющееся одной из ключевых проблем воплощения в жизнь принципов гуманизации образования.

Следует заметить, что ориентация на личностно-ориентированное взаимодействие с детьми, в основе которого лежат развиваемые субъект-субъектные связи, предполагает, во-первых, в качестве психологической основы – *демократический, гуманистический* по целевому посылу и содержанию *стиль педагогического общения*, а, во-вторых, сформированность у педагога специфической *педагогической позиции – позиции ненасилия*. Опираясь на подходы В.А. Ситарова и В.Г. Маралова [26], выделим ведущие принципы *«ненасильственного взаимодействия»*, которые играют роль аксиологического основания личностно-ориентированного педагогического взаимодействия:

1. *Достижение позитивной открытости по отношению к детям и своей личности*. Открытость здесь выполняет своеобразную роль метаустановки, с которой родитель и педагог подходит к анализу любого акта взаимодействия. Позитивная открытость выражает принципиальную установку каждого субъекта воспитания,

характеризующуюся принятием ребёнка с ориентацией на его положительные свойства и качества, верой в возможности проявить и раскрыть себя в той или иной сфере жизнедеятельности. Таким образом, ненасильственное взаимодействие должно ориентироваться на достижение позитивной открытости каждого родителя и педагога по отношению к ребёнку.

2. *Обеспечение субъективной свободы в выборе содержания, форм и методов деятельности.* Стремление активно и с желанием включиться в деятельность возникает тогда, когда она воспринимается не как навязанная, а как значимая и интересная, выбранная самим. Объективно совершенно свободным ни один человек быть не может, однако ощущать себя субъективно свободным – вполне реальная задача. Быть субъективно свободным – значит иметь возможность осуществлять выбор. Когда человек сам делает выбор, он возлагает на себя истинную ответственность, поскольку ответ держит не столько перед другими людьми, сколько перед самим собой, перед собственной совестью, которая является нравственным ориентиром и направляет его поведение в нужное русло.

Каждый родитель и педагог должен иметь возможность выбора содержания, форм, методов собственной деятельности и должен предоставить такую возможность своим сыновьям и дочерям, учащимся, возможность выбирать такие темпы и формы работы, где они сильны или такие, где они слабы. В первом случае он закрепляет уверенность в себе, во втором – ориентирует на приобретение уверенности.

3. *Подключение детей и учащихся к целям и задачам родителей и педагогов, а также умение родителей и педагогов подключаться к целям и задачам детей.* Педагогическое взаимодействие можно рассматривать как ненасильственное тогда, когда дети с желанием и добровольно выполняют то, что просит делать родитель и педагог. Одним из способов добиться этого является подключение детей к своим (воспитательным и педагогическим) целям и задачам. Это достигается тем, что каждый родитель и педагог должен научиться полностью самореализоваться в той или иной деятельности. То есть он сам достигает такого состояния, когда то, чем он занимается в данный момент, приобретает первостепенное

значение, когда он увлечён деятельностью, убеждён в своей правоте и ценности. При этом создаётся уникальный эмоциональный фон, который сопутствует процессу самопостроения личности. Это состояние передаётся детям, они как бы совмещают здесь свою индивидуальную творческую систему самопостроения личности с системой самопостроения личности взрослого, поднимаются, пусть на некоторое время, до мамы, папы, учителя, воспитателя, переживают своё «Я» в унисон с «Я» того человека, который взаимодействует с ними.

Не менее важную роль с точки зрения организации ненасильственного взаимодействия играет умение каждого взрослого подключаться к задачам и устремлениям ребёнка. Это способность увлечься тем, чем в данный момент занят ребёнок, увлечься искренне, с полной отдачей, или способность принять на себя его интересы, желания, цели и расширить их за счёт включения в них собственных педагогических целей и задач.

4. Преодоление тревожности, страха, чувства неполноценности. Чувства тревожности часто порождаются боязнью (часто не вполне осознаваемой) родителей, педагогов и детей оказаться несостоятельными в той или иной ситуации, боязнью санкций и нареканий. Глубинную сторону всего этого составляет страх, связанный с тем, что будет унижено личностное достоинство, что человека будут вынуждать поступать так, как он не хочет или не умеет. Это свойственно авторитарной педагогике, построенной на принуждении, и особенно ярко проявляется в существующей системе оценочной деятельности, часто ведущей к возникновению у детей тревожности, чувства ущербности и неполноценности. Основной акцент важно перенести на положительную оценочную деятельность, предоставить право самому ребёнку решать, когда он будет отчитываться о выполненном задании, отвечать, сдавать зачёт, писать контрольную работу, что даёт возможность самому распределять время, силы и не бояться неожиданного унижения, которое может последовать в случае, если он чего-то не знает или не умеет. Важно так построить воспитательную и педагогическую деятельность, чтобы обращать ребёнка к его собственной совести, наказывать в конечном итоге должна она.

Таким образом, личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие – это осуществляемые педагогами и учащимися совместные действия, которые характеризуются субъективированностью, диалогичностью и феноменологичностью, отказом от парадигмы прямых и насильственных педагогических воздействий, в результате чего осуществляется их личностный рост и развитие.

Следующим важным направлением понимания и исследования педагогической реальности в любом образовательном учреждении, использующим алгоритм аксиологического подхода, выступает обращение к вопросам достижения, поддержания и стремления к максимальной реализации каждым субъектом воспитательных отношений свободы и достоинства как аксиологических детерминант процессов развития, воспитания и социализации личности.

Ценности свободы и достоинства образуют сердцевину гуманистической ценностной ориентации как базового критерия качественной характеристики всей совокупности социальных и педагогических идей, концепций и практики, ориентированных на личность. Свобода и достоинство выступают охраняемым ключом процесса цивилизационного развития человеческого общества. Это обусловлено актуальными потребностями общества в новом типе личности – способной строить отношения с собой, с социумом на принципах гуманизма, добра, справедливости.

Амплитуда проявления свобод в обществе между полюсами «много» и «мало» неоднородна. Она определяется как исторически, так и в аспекте различных культур. Однако между «много» и «мало» существует, очевидно, какой-то минимальный перечень свобод, независимо от того, в какие времена эти свободы реализуются. Каковы же эти свободы?

В современной цивилизации нет представления о свободе как об универсальном понятии, т.е. как о понятии, смысл которого определяется внутренней сущностью человека, а состояние свободы фиксируется не критериями внешнего бытия, а собственно личностью.

Это дает нам возможность вести речь о свободе как о некоей духовной ценности, которая существует в человеческом сообществе в принципе, не выдумана, не является подарком, а

выступает всеобщим универсальным регулятором человеческих отношений и взаимодействий. Является таковой в силу того, что восходит к краеугольным основаниям выстраивания отношений, объективно обремененных мультикультурностью народов, а соответственно насыщенных противоречиями, препятствующими конструктивному взаимодействию, осложняющими диалог или вовсе препятствующими его установлению. Свобода здесь – это, во-первых, сама возможность сделать выбор, а во-вторых, потребность и способность человека сделать для себя выбор.

В основе понимания свободы и исходящих из неё преимуществ, обязанностей, а иногда и «неудобств», сопровождающих жизнь свободного человека, лежит, с одной стороны, понимание многомерности феномена «свобода», а с другой – определение совокупности личностных качеств, способностей, знаний и умений, определяющих саму возможность быть свободным. Свобода проявляется в жизни многоплановым феноменом, имеющим в своей интерпретации многочисленные социокультурные напластования национального, расового, религиозного, возрастного, гендерного, социально-бытового и др. характера.

Выделим некоторые свободы и соответствующие требования к личности, предопределяющие способность реализовать данные свободы.

1. *Свободы, определяемые поликультурностью общества:*

– свобода овладения социально-бытовой (житейской) культурой, а также индивидуального совершенствования в ней – предполагает развитую ориентированность и потребность в овладении культурой межличностного общения, проведения досуга, индивидуального и совместного труда, бытового и профессионального сотрудничества, соперничества в различных условиях социального взаимодействия (жизнь в городе, в селе, работа, учеба, отдых, участие в различных коллективах, движениях, организациях и т.д.);

– свобода национального самоопределения и самопроявления – требует от личности знания и уважения национального (т.е. образа жизни, традиции, обычаи, обряды, материальную культуру, язык и т.д.) как основы ментальности, как основы ощущения

и переживания национальной свободы каждого народа, как источника его саморазвития и эволюции;

– свобода религиозного самоопределения – предполагает не просто свободу отправления религиозных обрядов, возможность индивидуального соблюдения религиозных норм и канонов, а знание основ религий народов, понимание роли религии в формировании ментальности народов, уважение к вероисповеданию личности как к одной из основ её духовной силы;

– свобода семейного самоопределения – предусматривает осознание семьи как первичного, самого мощного фактора культурного самоопределения и саморазвития личности, как основы воспроизводства общества и культуры в целом; это понимание семьи как механизма фильтрации, синтеза, развития и трансляции норм и ценностей, предлагаемых личности для освоения.

2. Свободы, определяемые поливозрастностью общества:

– свобода каждого быть и восприниматься достойной личностью безотносительно своего возраста – означает способность видеть в человеке прежде всего человеческое, значимое «здесь и сейчас», а соответственно и готовность признавать самоценность любого возраста, т.е. принимать любой возраст во всей полноте его преимуществ, слабостей, сложностей и возможностей; нацеленность осуществлять в мыслях и поступках одинаковое уважение как к «младу», так и к «стару» (что предполагают отказ от популярного взгляда на детей всего лишь как на «будущих граждан страны» – вот когда вырастешь, тогда и будешь иметь свой голос и взгляд, тогда и узнаешь, все поймешь, тогда тебе будет позволено, тогда делай, что хочешь и т.д., в то же время предполагают способность младшего поколения к уважению старших и старости «не за страх, а за совесть»);

– свобода на сомнения и ошибки – требуют признания за каждым человеком естественного права на поиск, сомнения, ошибки в процессе личностного, гражданского и профессионального становления;

– свобода для проявления каждым всей полноты заботы о «старых и младых» – предполагает развитость потребности и умения думать и заботиться о старших (старых), особенно когда

и надобности-то в них уже особой нет, когда их слово и оценка ничего не значат, когда они не в помощь, а, что называется, в обузу; требуют от взрослых овладения педагогической и психологической культурой воспитания младшего поколения, оказания педагогической помощи и поддержки каждому ребёнку в процессе его индивидуального развития; требует постоянного совершенствования в культуре межвозрастного общения и взаимодействия.

3. *Свободы, определяемые полипрофессиональностью общества:*

– свобода индивидуального выбора и овладения профессией – предполагает сформированность представлений о своих возможностях, знание требований профессиональной деятельности применительно к себе, знание перипетий социально-экономической ситуации, определяющих перспективность и востребованность той или иной профессии; способность делать выбор как исходя из осознания индивидуальных предпочтений и устремлений, так и требований общества; понимания личностной значимости совершенствовании в той или иной профессиональной сфере деятельности, исходя из представлений о собственном пути и траектории личностного и профессионального роста; развитую мотивацию к целеустремленной работе по самосовершенствованию в аспекте требований профессии к личности;

– свобода смены профессии и профессиональной самореализации как основы достойного жизненного существования и личностного развития – предполагают уважение ко всем видам и родам профессий, способность и стремление не просто искать профессию как перспективный, престижный или увлекательный вид профессиональной деятельности и место работы по душе, а именно как основу личностного развития, обретения высокого социального статуса и социальной стабильности; сформированность у личности широкой социальной умелости, полипрофессиональной компетентности и кругозора, потребности в постоянном профессиональном росте и совершенствовании; профессиональной мобильности.

4. *Свободы, определяемые открытостью общества:*

– свобода для понимания общества и индивидуального смыслового самоопределения себя в нем и его для себя –

предполагает сформированность у личности особого интегративного типа мышления (политического, правового, нравственного и т.д.), характеризующегося аналитичностью, оптимистичностью, прогностической направленностью и др.;

– свобода для освоения общества и самореализации в нем – требует от личности способности адаптироваться в обществе, самореализовываться в нём посредством создания и участия в деятельности общественных движений, организаций, групп. В качестве ключевого требования выступает способность аккумулировать социальный опыт, дифференцировать его с точки зрения социальной и личностной значимости, транслировать, интегрировать его в различные культуры настоящего и будущего;

– свобода для критики и самокритики – предполагает способность видеть реалии и перспективы развития общества (в политическом, правовом, экономическом, духовном и т.д. аспектах), разбираться в законах и механизмах его развития; ориентироваться в факторах, определяющих успешность и поступательность социального развития; видеть объективную и субъективную основу противоречий в обществе и пути их разрешения, видеть своё место и роль в процессах эволюции общества; уметь доказывать, убеждать, разъяснять, отстаивать свою позицию;

– свобода для преобразования общества и своей личности – требует устойчивого проявления у личности социальной активности преобразовательного плана; способности актуализировать на уровне общественной и личностной значимости социальные задачи и нестандартно, творчески их решать; способности осуществлять гражданские поступки в ситуациях лично и социально детерминированного выбора, в основе которых должен лежать синтез осознания необходимости социальных преобразований, осознания достаточности потенциала (способностей, знаний, умений, навыков) своей личности для успешности этих преобразований, а также высокого уровня личностной ответственности за результаты и возможные последствия преобразований;

– свобода для выхода из общества – требует социальной смелости и разумности; оптимистической устремленности в

будущее с позиций задач личностного самостроительства, самосовершенствования, самореализации; способности и взвешенной решимости интегрироваться в культуру иного социума, сохраняя высокую степень личностной самоидентификации; развитости культуры жизненного самоопределения.

5. *Свободы, определяемые потенциальной диалогичностью общества:*

– свобода на вступление в равноправный диалог в любой сфере социального взаимодействия – требуют от личности и общества установки на всемерное развитие партнерства и сотрудничества как универсальной формулы диалога, способностей и умений устанавливать, поддерживать и развивать межвозрастные, межполовые, межпрофессиональные, межконфессиональные и т.д. контакты и отношения; предусматривает сформированность личностной независимости, ясности и беспристрастности в оценках, суждениях, подходах, взглядах как важнейших личностных качеств, помогающих преодолеть деструктивную конфликтность в ситуациях встречи с иными социальными нормами, ценностями, отношениями, оценками, способами освоения духовной и материальной культуры;

– свобода видеть, говорить, понимать и быть услышанным – означает развитость коммуникативной и эмпатийной сфер личности; готовность к деятельной включенности каждого в значимые для личности и общества события; способность и нацеленность к конструктивному взаимодействию, готовность доверять, идти на компромисс и т.д.

Бок о бок со свободой идет и достоинство. Достоинство большинством специалистов определяется как уважение и самоуважение человеческой личности, как мнение о человеке, в котором признаётся ценность личности; выражается характеристика человека с точки зрения его соответствия своему предназначению. Достоинство выражает совокупность присущих человеку качеств, благодаря которым он может быть способным к свободному и творческому созиданию.

Таким образом, овладение свободами и обретение достоинства через реализуемое буквально на подсознании уважение и

самоуважение личности, формирование отношения к свободе, стремление к проявлению свободы, отстаивание свободы и в аспекте личностных, и в плане социальных характеристик является одним из значимых оснований аксиологического подхода современной педагогики.

Заслуживает внимания в аспекте вышерассмотренного материала и обращение к вопросам разработки и реализации идей целостной демократизации образования как одного из ведущих факторов развития личности, обретению ею свободы и достоинства. В основе такой идеи лежат: достижение максимального взаимоучета образовательных интересов, потребностей, желаний и личности, и общества; раскрепощение педагогических отношений, преобразование их в отношения сотрудничества взрослого и ребенка, педагога и управленца, школы, общества и государства; предоставление определенных прав и свобод образовательным учреждениям, педагогам и учащимся; обеспечение развития и саморазвития самой системы образования и др. Вкупе с идеей демократизации целесообразно рассматривать и следующие генетически общие с ней идеи: достижения плюрализма в образовании, его вариативности и альтернативности, народности и национального характера, открытости, регионализации, дифференциации, непрерывности, гуманитаризации [29, С. 178-180].

Рассмотрим в этом ключе ещё один пример значения ценностной конфигурации понимания педагогами ключевых понятий, определяющих образовательную действительность, в частности, такого значимого для оценки продуктивности и эффективности педагогической деятельности явления, как качество образования (обучения, воспитания).

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (С.2, п. 29) говорится следующее: «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том

числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы». Это подход государства.

К.С. Фищенко отмечает, что классификация подходов к понятию «качество образования» со стороны субъектов, так или иначе заинтересованных в этом качестве, включает в себе уже ту конкретную смысловую нагрузку, которую дает субъект (заказчик и потребитель) этой оценки. В системе внутренних оценок (оценок, даваемых непосредственными участниками и организаторами образовательного процесса) – это обучающиеся, педагоги, образовательные учреждения, органы управления образованием. В системе внешних оценок (даваемых представителями социальных институтов) – личность, производство, общество, государство, система образования [34]. Данный подход подробно описал А.М. Новиков. В работе «Как оценивать качество образования?» он представил систему оценок, в основе которой лежат взаимосвязи субъектов и объектов. Качество образования в рамках этого подхода имеет разные определения, поскольку, подчеркивает А.М. Новиков, оценивается разными показателями. Вот как дифференцируется это качество:

– для **общества** «качество образования» – уровень образованности населения (среднее число лет, проведенных каждым взрослым жителем в стационарном образовательном учреждении), в т.ч. уровень профессиональной образованности населения; доступность профессионального образования для каждого жителя страны (при учете различных критериев: финансового, территориального и т.д.); влияние профессионального образования на уровень занятости населения, безработицу, уровень НВП и т.д.; влияние образования, в том числе профессионального образования на развитие гражданского общества, на снижение социальной напряженности, преступности, наркомании и т.п.;

– для **производства** (в широком смысле – как материальное, так и духовное производство) «качество образования» – это удовлетворенность работодателей качеством образованности выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования, их квалификацией; удовлетворенность уровнем образовательных программ,

их соотношением по количеству выпускников разных уровней образования; удовлетворенность профессионально-квалификационной структурой выпускников профессиональных образовательных учреждений; увеличение прибыли и рентабельности предприятий за счет снижения издержек на переобучение персонала, сокращение доли затрат на внутрифирменную подготовку в структуре себестоимости продукции и т.д.;

– для **личности** (в т.ч. родителей, семьи) – это доступность бесплатного профессионального образования; удовлетворенность / неудовлетворенность получаемым (или не получаемым) образованием – уровнем осваиваемой образовательной программы и качеством обучения, а также условиями обучения - комфортность, личная безопасность и т. д.; уровень капитализации полученного профессионального образования, выражающийся в повышении личных доходов (зарплаты) человека и т.д. [28].

Фактически, мы здесь имеем несколько систем координат, нормативно представляющих феномен качества образования. И каждая из этих систем правильная, и каждую из них педагог должен брать в расчет, реализуя педагогическую деятельность.

Но кроме нормативного понимания важно и ценностное понимание рассматриваемого феномена. Иначе совершенно будет непонятна экзистенциальная предназначенность образования.

Упомянем в этом плане подход, предложенный А.Г. Асмоловым. В основе его понимания качества тезис, что качество образования должно определяться какими-то ценностями.

Какие же *ценности образования* определяют качество? Говоря о ценностях образования, необходимо учитывать три «слоя» ценностей. Это ценности образования как ценности *государственной*; как ценности *общественной*; как ценности *личностной*. Образование при этом выступает как определенная культура, транслирующая и преумножающая ценности. В зависимости от «слоя ценностей» культура будет различной.

В системах смысловых координат «образование – ценность государственная» и «образование – ценность общественная» это будет так называемая «культура полезности» (понятие введено

А.Г. Асмоловым), или культура, ориентированная на полезность. Давая ключевые характеристики данной культуре, ученый подчеркивает, что она «имеет в качестве доминантной цели – воспроизводство самой себя (можно без каких-либо изменений, да и лучше без изменений (чтобы не нарушить баланс) если полезность зафиксирована, реализована, достигнута)»; «это установка на выживание, отношение к другому человеку как вещи, принцип «незаменимых нет»; в её рамках «урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций» [3, С. 589; 5]. Образование здесь – это очень полезная вещь! Оно необходимо, так как позволяет государству, обществу, семье чего-то получить или добиться. То есть, дав человеку образование, от него (от образованного человека) государство и общество может получить следующую пользу: он будет хороший работник (обеспечение производства), он не будет совершать недопустимого в обществе (не будет хулиганить, красть, не будет вести аморальный образ жизни и т.д.), он будет приумножать и сохранять культуру и т.д. Именно эти ценности выступают на первый план в сугубо нормативной педагогике.

Оппозицией такой культуре, такому устройству образования в обществе предстает другой тип культуры, называемый А.Г. Асмоловым «культура достоинства». Она ориентирована на человека как такового, на отношение к нему как к ценности. «В такой культуре, – уточняет ученый, – ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны»; здесь главенствует «принцип незаменимости каждого человека, установка на развитие», «стремление к поиску, самореализации, саморазвитию и поддержке развития другого человека» [3, С. 589; 5].

Соответственно «культура достоинства» выстраивает иную систему координат понимания предназначения образования –

«ориентация на воспитание *чувства собственного достоинства* человека (человеческого достоинства, т.е. быть достойным звания, роли, миссии человека): *чувства свободы, чувства удовлетворения от себя, чувства радости от того, какой ты и что тебе удастся сделать, что у тебя получается, удовлетворенности от своей общекультурной компетентности* и т.д.» [36].

Очевидно, упомянутая выше культура достоинства представляет одну из наиболее востребованных стратегий образования, ориентированного на воспитание чувства собственного достоинства у каждого человека независимо от возраста и положения, чувства свободы, социальной и профессиональной компетентности, способности к счастью. Но это требует и другого педагогического мышления – ценностного мышления, способности вырваться за круг нормативности.

Таковы лишь наиболее общие характеристики возможностей и направлений применения аксиологического подхода при изучении и построении педагогических систем любого уровня и масштаба, при организации образовательного процесса, при изучении гуманистических проблем обучения, воспитания и развития личности в школе, вузе, семье, детском саду. На практике использование данного подхода целесообразно сочетать, в зависимости от контекста поставленных практических и исследовательских задач, с культурологическим, антропологическим, парадигмальным и другими подходами, нацеленными на прояснение всей полноты ценностно окрашенной «картины» личности, всего спектра траекторий её жизненного становления и развития.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга 1. М.: Амрита, 2010. 288 с.
2. Анисимов С.Ф. Введение в аксиологию. Учебное пособие для изучающих философию. М.: Современные тетради, 2001. 128 с.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996. 768 с.

4. Асташова Н.А. Культура учителя как система духовных ценностей // Вестник БГУ. 2012. №1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-uchitelya-kak-sistema-duhovnyh-tsennoyey>.

5. Барабаш И. От культуры полезности к культуре достоинства. Текст: электронный // Миры и смыслы Александра Асмолова: [сайт]. URL: <https://asmolovpsy.ru/ru/interview/281>.

6. Барьядаева В.А. К вопросу о ценностях и их классификация // Вестник БГУ. 2009. №6. С. 84-88.

7. Бедерханова В.П., Демакова И.Д., Крылова Н.Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. 2012. №1. С. 16-27.

8. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.

9. Власюк И.В. Аксиологические основания исследования семьи как социокультурной ценности // Известия ВГПУ. 2011. №4. С. 11-14.

10. Власюк И.В., Генварева Ю.А. Опыт взаимодействия семьи и образовательного учреждения, направленный на самореализацию подростка // Омский научный вестник. 2009. №5 (81). С. 146-148.

11. Воробьев Н. Е., Низовая Т. Н. Гуманистические идеи К. Роджерса в современной теории и практике обучения и воспитания // Известия ВГПУ. 2006. №1. С. 71-76.

12. Гаврилова А.О. Аксиологический подход в развитии творческих способностей современного подростка // Информ-образование. 2016. Выпуск 2. С. 33-40.

13. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М. 1995. С. 16-45.

14. Гарванова М.З., Гарванов И.Г. Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014. С. 5-20.

15. Данильян О.Г., Тараненко ЕМ. Философия Учебник М.: ЭКСМО, 2005. 512 с.

16. Ерошенкова Е.И. Аксиологические ориентиры образовательной реальности: от истоков к современности профессионального

образования // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2016. Т.5. №4. С. 9-14.

17. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // Известия Российской академии образования. – 2000. № 3. С. 45-58.

18. Кабуш В.Т. Гуманистическое воспитание: Концепция. Минск: Академия последиplomного образования, 1998. 98 с.

19. Кабуш В.Т., Трацевская А.В. Гуманистическая мысль: история и практика воспитания: учеб.-метод. пособие. Минск: АПО, 2019. 408 с.

20. Кирьякова А.В., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте болонского процесса // Фундаментальные исследования. 2011. № 8-3. С. 519-523.

21. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философско-гуманистические основания современной педагогики. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. 80 с.

22. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М. 1995. С. 67-103.

23. Лидак Л.В., Тимошенко Т.А. Аксиологический подход к исследованию ценностных ориентаций подростков в современной социальной ситуации // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2022. № 2. С. 26-38.

24. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания // Открытое образование для открытого общества: концепция, модели, технологии. (Методический дайджест). Под ред. Т.В. Светенко, Е.Н. Яковлевой. – Псков: Изд-во ПГПИ им. С.М. Кирова, 2005.

25. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: Изд-во ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000.

26. Малов В.Г., Ситаров В.А. Педагогика ненасилия: Учебное пособие. – М., 1993.

27. Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. №3-2. С. 202-212.

28. Новиков А.М., Новиков Д.А., Посталюк Н.Ю. Как оценивать качество базового профессионального образования? Текст:

электронный // Журнал «Специалист», 2007 № № 9, 10. URL: http://www.anovikov.ru/artikle/kach_bpo.htm,

29. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; Под ред. С.А. Смирнова. М., 1998. 511 с.

30. Пригожин А.И. Цели и ценности: новые методы работы с будущим. Руководителям. Консультантам. Коучам. Изд. 2-е, испр и доп. М.: ЛЕНАНД, 2021. 440 с.

31. Роджерс К. Личные размышления относительно преподавания и учения // Открытое образование. 1993. № 5-6. С. 42–49.

32. Словарь практического психолога / сост.: С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 799 с.

33. Тютюсова Е.В., Блинов Л.В. Аксиологический аспект в формировании социально-ориентированных компетенций младших школьников // БГЖ. 2018. №1 (22). С. 302-304.

34. Фищенко К.С. Современные подходы к определению качества образования в различных системах оценки эффективности. Текст: электронный // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2016. № 1. URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2016/01/10729>.

35. Ходырев А.М. Современный взгляд на категорию «ценности» // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5 (134). С. 20-30.

36. Ценности образования. Текст: электронный. URL: https://xstud.ru/3378/pedagogika/tsennosti_obrazovaniya.

37. Шатене К. Психология ценностей / Пер. с франц. X: изд-во «Гуманитарный центр» / Коновалова Е.Т. 2021. 244 с.

38. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2007. 636 с.

39. Яковлев Е.В. Реализация аксиологического подхода в педагогическом исследовании // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. №4 (263). С. 26-29.

40. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. №3. С. 85-92.

1.2 Концептуальное оформление и судьба идеи гуманизации образования в российской педагогической науке и практике (взгляд сквозь призму опыта научной школы Е.Н. Шиянова)

Изучение судьбы любой значимой для педагогической науки и практики педагогической идеи (а именно такой объективно и является идея гуманизации образования) в базовом своем посыле должно исходить из того, что идеи в целом относятся к классу неформализованного, т.е. неявного знания, всегда лично продуцируемого и субъектно проявляемого, исходящего из глубокого индивидуального понимания педагогом образовательной ситуации, в рамках которой данное знание как раз-таки и актуально. При этом данное понимание, как правило, имплицитно, является продуктом чисто «человеческих», т.е. неявных технологий анализа, оценок, догадок, умозаключений и действий, значительно зависящих от обстоятельств различного толка, центрируемых вокруг конкретного человека или группы людей. Появляясь в свет (а появление в голове идеи еще надо «успеть» как-то зафиксировать, не потерять её; как минимум, отрефлексировать, что «идея пришла»), такое знание достаточно долго существует на уровне конкретного педагога или исследователя, проходя этап «вынашивания идеи», стадию её формализации (обличения в формулы, модели, схемы, методики и др.), что порой проходит со значительным трудом и первоначально затрудняет точную передачу это знания (вернее – предзнания) кому бы то ни было, а также его использование кем-либо кроме владельца.

Из чего же состоит такое «первичное» знание, как фиксировать начальные и промежуточные его компоненты в процессе развития. В качестве элементов неформализованного знания, служащих кирпичиками идеи, могут выступать субъективное понимание чего-то – «я так это воспринимаю, для меня именно такое это имеет значение...»; те или иные признаваемые и непризнаваемые идеалы, индивидуальные и разделяемые коллективные ценности;

предчувствия, догадки и прозрения; отдельные суждения, сформулированные и высказываемые убеждения, точки зрения и мнения.

Каждое педагогическое явление, каждая научная мысль, становящиеся предметом анализа, должны, таким образом, интересовать нас не просто как фиксируемая данность в том или ином временном эшелоне, а, в первую очередь, как производное от субъективного мира педагога и ученого – их восприятий, мыслей, чувств, переживаний и т.п., всего того, что, по сути, является феноменальным, т.е. индивидуально производным от каждого момента жизни, а потому неповторяемым, единичным, отличным от всего. «Нет и не может быть научной идеи без персоны автора, – подчеркивает важность такого подхода к изучению знания Л.Н. Гумилев, – ибо для мысли нужна голова, а она у человека всегда одна» [4, С. 9]. Развивая данный тезис, ученый поясняет, что в силу того, что у каждого ученого, как человека, есть и личная жизнь: школьные годы, тяжелые экспедиции, семейные осложнения, взаимодействия с коллегами, служебные достижения и неприятности и т.п., понять, что, как и почему он изобрел, придумал, сотворил, почему это произошло именно в данный момент и почему это выглядит именно так, а не иначе, совершенно невозможно без обращения к личностному плану «жизни» науки и научного знания.

Следовательно, знание всегда должно представлять его исследователям как многоплановый продукт «работы» индивидуального и общественного сознания и опыта. Подчеркнем ещё раз вслед за Б.М. Бим-Бадом, что никакое научное положение, ни одно наблюдение, ни одна идея не существуют сами по себе: «Норма, требование, запрет – все, из чего состоит педагогическое знание, – есть результат усилий, затраченных кем-то и когда-то; и пока мы не узнаем, когда, над чем и почему кто-то трудился, отыскивая истину, мы не сможем по-настоящему понять тот или иной факт» [2, С. 12].

В силу этого главным ключом к восприятию и пониманию идей как неформализованного знания выступает опыт их воплощения, представленный в «производственной» биографии

каждого конкретного педагога и ученого. Без восприятия и анализа соответствующего той или иной идее опыта, реализуемого в рамках конкретных условий (и эти условия также должны быть четко понимаемы), крайне сложно проникнуть в мыслительный процесс, в полной мере понять продукты этого процесса. Соответственно попробуем посмотреть, продуктом какого процесса, производным какой научной биографии, научной и педагогической деятельности была идея гуманизации образования, разрабатываемая педагогом-ученым Е.Н. Шияновым и его научной школой на протяжении почти трёх десятилетий.

Термин «гуманизация образования» давно вошел в строй педагогической науки и практики. Он отработан и на понятийном, и на содержательном, и на технологическом уровнях. В то же время, в сегодняшней педагогической практике, в серьезных педагогических исследованиях мы его практически не встречаем! Почему? Ведь был же всплеск интереса к гуманизации, ведь через раз в работах был этот термин. А сегодня? Другие тренды. Например, через раз мы слышим о компетенциях или компетентности. Но дело в том, что в структуре компетентности гуманизму порой трудно ужиться с другими компонентами. Аксиологические, т.е. ценностные основы личности и деятельности, в частности, педагога, уже порой объявляются принадлежащими в основном сфере культурологии, но не педагогики. Вот, например, фрагмент из заключения одного из экспертов диссертационного совета при Белгородском государственном национальном исследовательском университете на представленную работу, посвященную профессиональной подготовке будущих учителей информатики и, естественно, затрагивающую вопрос формирования соответствующих профессиональных компетентностей: «Один из компонентов профессиональной компетентности обозначен автором исследования как *мотивационно-ценностный*. Это свидетельствует о смешении понятий, так как *мотивационный критерий – компетентностный*, а *ценностный – культурологический*. Поэтому выделенный автором компонент не может объективно характеризовать профессиональную компетентность». Так думают сегодня не все, но начало переосмыслению положено.

Но может быть мы что-то не понимаем, может действительно ценностные основания личности педагога не имеют прямого отношения к его профессиональной деятельности? Обратимся к работам Е.Н. Шиянова. Вот что мы находим в его «Педагогике». Во-первых, «гуманность следует понимать как интегральную характеристику личности, которая включает комплекс свойств личности, выражающих отношение человека к человеку» [13, С. 198]. В этой связи для педагогики особенно важным выступает понимание того, что именно осознаваемая и переживаемая личностью та или иная ценность только и способна выполнять аксиологическую функцию, т.е. функцию ориентира в целеполагании и определении содержания деятельности и поведении человека – «именно поэтому оценочная деятельность личности выступает средством гуманистической педагогики» [13, С. 207]. И, наконец, во-вторых, «гуманистические параметры педагогической деятельности, выступая его «вечными» ориентирами, позволяют фиксировать уровень расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, стимулируют к творческому преодолению этих разрывов, вызывают стремление к самосовершенствованию и обуславливают смысложизненное самоопределение педагога. Его ценностные ориентации находят свое обобщенное выражение в *мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности*, которое является показателем гуманистической направленности личности педагога» [13, С. 212].

Таким образом, можно однозначно утверждать, что ценностные основания личности педагога напрямую связаны с его профессиональной деятельностью. Но насколько актуально и нужно все это современному образованию в России? Востребованы ли современной Россией гуманные человеческие отношения, всемерное развитие творческих возможностей человека, утверждение подлинного равенства? Вопросы непростые. Ответ для людей думающих, рефлексизирующих не столь очевиден.

Анализ современной практики показывает, что проблема гуманизации *перестает быть проблемой реального поиска путей и условий* претворения гуманизма в жизнь, в реальную образовательную практику. Эта проблема *переходит в плоскость идеологическую*.

В итоге термин «гуманизм» в последние годы как-то сходит с повестки дня научных исследований, уходит из тем диссертаций и теоретико-методологических оснований научных исследований, вымывается из обыденно-профессионального языка педагогов.

Попробуем разобраться в детерминациях этих процессов.

«Гуманизация образования – это главная детерминанта превращения человека в цивилизованную личность» [13, С. 3]. Данную идею в качестве эпитафии Е.Н. Шиянов поставил в заголовок своей главной книги – «Педагогика: общая теория образования» (2007), – которую он писал в течение двадцати лет. Сущностно-смысловой контекст данной идеи показывает, что для Е.Н. Шиянова гуманизация образования была больше чем вопрос определения технологических параметров педагогического процесса или же вопрос выстраивания отношений между педагогом и учеником на уроке. Это вопрос поиска источников и закономерностей цивилизационного развития нашего общества, поиска глубинных по сути и надежных по исполнению механизмов обретения человеком своей *человечности*. Это вопрос соответствующей мировоззренческой просветленности, способной выступить педагогической логикой в обретении и исполнении самой сложной из придуманных людьми профессий – профессии воспитывать, образовывать, развивать. Это вопрос фундамента педагогики и как науки, и как искусства, и как всеобъемлющей практики.

Первоначальным толчком к выдвижению идеи построения отечественного образования на гуманистических основах (середина 80-х годов XX в.) послужило осознание Е.Н. Шияновым (за плечами у него к этому времени была аспирантура МГПУ и успешно защищенная в 1982 году кандидатская диссертация на тему «Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности», работа доцентом и деканом факультета начальных классов в Ставропольском ордена Дружбы народов государственном педагогическом институте, руководство кафедрой теории и методики воспитательной работы в этом же институте) социальных реалий, свидетельствовавших о том, что современный институт образования в России не в полной мере способствует гуманизации общественной жизни.

Для того, чтобы задействовать весь конструктивный потенциал системы образования, необходимо было преодолеть сложившийся в ней механизм торможения. Главным препятствием для этого выступало устоявшееся за предшествующие десятилетия советской власти, вернее, застоявшееся педагогическое мышление учителей и воспитателей страны, представителей педагогической науки. Необходимо было новое педагогическое мышление, новый взгляд на педагогическую действительность, на принципы её организации, на ребенка и педагога как субъектов педагогического процесса, выступающего как часть широкого социального процесса. И такое «новое педагогическое мышление» на рубеже 80-90-х годов было явлено «как результат пересмотра системы ценностей и приоритетов в образовательной политике, стереотипов, утвердившихся в педагогической теории и практике, развенчания мифов о враждебности зарубежной педагогики и снятия «ярлыков с истории отечественной педагогики и школы» [14, С. 111]. Е.Н. Шиянов, будучи по своей сути, по своей социальной, педагогической и научной ментальности убежденным гуманистом, стал одним из глашатаев и проводником в жизнь этого нового мышления.

В основе нового педагогического мышления лежала смена приоритетов ценностных ориентаций в педагогической теории и практике с господствовавших в советской педагогике социально-ориентированных на личностно-ориентированные. Гуманистическими ориентирами нового педагогического мышления стали непреходящие общечеловеческие ценности духовной жизни: человек как самоценность высшего порядка, труд, мир, свобода, справедливость, искренность, равенство, добро, забота, истина, красота. Именно эти нравственные ценности, очищенные от наслоений абсолютизированного классового подхода и идеологизации, в сочетании с традиционными национальными ценностями этического плана и их взаимодействии друг с другом должны были лечь в основу ориентаций в определении стратегических целей образования, содержания образования, реализуемых образовательных технологий. Важным моментом выступало и то, что новое педагогическое мышление в качестве приоритетных признавало мотивы самореализации (духовные интересы и

идеалы), самоутверждения и свободы личности. Такие мотивы, преобразуясь в активные стимулы деятельности, должны захватывать внутренний мир личности, ее самосознание и потребностную сферу, возвышать личность, освобождать ее от господства прагматических, меркантильных потребностей [14, С. 112-113].

В наиболее концентрированном виде гуманистические ориентации нового педагогического мышления нашли воплощение в концепции общего среднего образования, разработанной ВНИИКом «Школа» (1988), непосредственное участие в работе которого принимал Е.Н. Шиянов, работавший в это время над докторской диссертацией на тему «Теоретические основы гуманизации педагогического образования» (успешно защищена в 1991 году). Красной нитью, отражавшей гуманистическое содержание этой концепции, выступила идея развития, предполагавшая создание в стране необходимых условий для развития личности; обеспечение развития и саморазвития самой системы образования, превращение её в действенный фактор развития общества. Первичной глобальной задачей на этом пути являлось пробуждение и утверждение *субъектности* в каждом участнике образовательного процесса.

Реализация *идеи развития*, отмечал Е.Н. Шиянов, неизбежно предполагала воплощение в жизнь целого комплекса взаимосвязанных, взаимодополняющих друг друга, раскрывающих все грани нового педагогического мышления гуманистических ориентаций, представленных рядом идей [14, С. 116-120]:

– *идея демократизации образования*, нацеливающая на учет интересов и потребностей личности и общества, раскрепощение педагогических отношений, преобразование их в отношения сотрудничества взрослого и ребенка; педагога и управленца; школы, общества и государства (реализация этой идеи предполагала, что педагоги получают право на творчество, на собственный педагогический почерк, на свободу выбора педагогических технологий, учебников и учебных пособий, методов оценки деятельности учащихся и т.д., а учащиеся имеют право на выбор школы и профиля образования, на домашнее образование и образование в негосударственных учебных заведениях, на ускоренное обучение и обучение по индивидуальным планам и др.);

– идеи *плюрализма, вариативности и альтернативности образования*, предусматривающие превращавшие образовательной системы из унитарной и унифицированной в многообразную и многоликую по целям и содержанию образования, по организации образовательного процесса, педагогическим подходам и технологиям, по формам собственности на образование и образовательные учреждения, что признает наличие как государственных, так и негосударственных, в том числе частных, образовательных учреждений, домашнего образования и др. (Е.Н. Шиянов реализовал эти идеи, создав вместе со своим учителем В.А. Сластениным и педагогами-единомышленниками один из первых на Северном Кавказе негосударственных вузов – Северо-Кавказский филиал Московского открытого социального университета, в 1996 году преобразованный в самостоятельный Северо-Кавказский социальный институт);

– идея *народности и национального характера образования*, опирающаяся на обоснованный ещё К.Д. Ушинским двуединый смысл идеи народности воспитания в школе: во-первых, это школа, вырастающая из культурно-исторических традиций народа, отражающая его национальный характер и идеалы, и, во-вторых, это школа, создаваемая для народа, обращенная к его потребностям и целям, устремленным в будущее;

– идея *открытости образования*, ориентирующая на создание школы, свободной от идеологических, политических, экономических, педагогических и других запросов, что определяет его обращенность к единому и неделимому миру, к его глобальным проблемам и в то же время учет других культур, способность участвовать в диалоге с ними, во взаимодействии, взаимообогащении, осознание приоритета общечеловеческих ценностей перед классовыми и групповыми

– идея *регионализации образования*, предполагающая отказ от унитарного образовательного пространства и наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и

другими условиями. (эта идея в Ставропольском крае была воплощена в жизнь в разработанных под руководством Е.Н. Шиянова региональных концепциях «Развитие, социализация и воспитание личности» (1993 г.), «Гражданское образование и воспитание» (1996 г.), в программных документах развития образовательного комплекса края);

– идея *персонификации образования*, связанная с поворотом школы к ребенку, уважением к его личности, достоинству, доверием к нему, принятием его личных целей, запросов и интересов, учетом возрастных особенностей ребенка, его сложного внутреннего мира, особенностей социального и культурного контекста его жизни (эта идея, как и ряд других, нашли реализацию в нескольких десятках выполненных под научным руководством и при консультации Е.Н. Шиянова кандидатских и докторских диссертациях по педагогике и психологии, в написанных самостоятельно и в соавторстве учебных пособиях «Педагогика» (1997), «Педагогика: педагогические теории, системы, технологии» (1998), «Общая педагогика» (2003), «Педагогическая антропология» (2005), «Педагогика: общая теория образования» (2007));

– идея *гуманитаризации содержания образования*, обращающая внимание на планетарные изменения в современной жизни мира и в характере мышления человека конца XX столетия, что предполагает отказ от технократических и сциентистских традиций, сложившихся в мировой системе образования под влиянием рационалистического взгляда на мир; обращение к целостной картине мира; формирование гуманитарного мироощущения как основы нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой; возрождение культуросообразности и культуросоздающей функции образования;

– идея *дифференциации образования*, обеспечивающая полифоничность школы и право ребенка на выбор образования, на его индивидуализацию, на воссоздание его природосообразного и личностноориентированного характера;

– идея *развивающего деятельностного характера образования*, призывающая к пробуждению способности личности к самостоятельному созидающему и развивающему труду во всех

его формах и сферах, требующая смены традиционно понимаемой «знаниевой» парадигмы образования (выучил – ответил, получил оценку) «развивающей», смены адаптивной и репродуктивной его модели – деятельностной и преобразующей (научное и практическое обобщение этой идеи получило свое содержательное воплощение в учебном пособии «Развитие личности в обучении» (1998), написанном Е.Н. Шияновым совместно с И.Б. Котовой, в монографиях «Психология и педагогика развития личности» (2002), «Личностноразвивающая психологическая практика в российском образовании» (2007), «Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма» (2007));

– идея *непрерывности образования*, предполагающая, с одной стороны, преемственность различных ступеней образования и, с другой, – многомерное движение личности в образовательном пространстве в соответствии с формулой – «образование не на всю жизнь, а через всю жизнь»;

– идея миротворческого воспитания, созвучная взглядам русских философов-космистов (В.С. Соловьев), призванная трансформировать общечеловеческие ценности в ценностные ориентации личности

Новый взгляд на педагогическую действительность, обреченную трещавшей по швам социальной действительностью, позволил отчетливо зафиксировать, что механизм торможения системы образования наиболее сильно проявлялся в сохраняющемся доминировании технократического и утилитарного подходов к целеполаганию процесса образования, к отбору содержания, организации его практики, да и к его теоретическому обоснованию.

В проводимых в этот период членами научной школы Е.Н. Шиянова исследованиях констатировалось: материально-организационная база образования, даже при очевидной её слабости и неразвитости, все-таки значительно опережает формирование его (образования) практико-мировоззренческого базиса, центрированного на человеке как ценности; остаются практически незадействованными и неразвитыми человеческие ресурсы (не физика человеческая, измеряемая тем, сколько можешь поднять и отнести, какой глубины траншею и как быстро сможешь выкопать

и т.п., а духовно-нравственные начала и энергетика), и наиболее яркими индикаторами этого являлись консервация традиционного образовательного процесса и педагогических технологий, существующий разрыв между уровнем развития теорий личности и принятием этих теорий практическими педагогами, возможностями их использования в практике образования; принципы свободы и демократии как фундаментальное мировоззренческое основание социальных отношений на практике извращаются и образованию по-прежнему чужды; в целом существующая в мире система образования не соответствует гуманистической тенденции общественного развития и быстро меняющейся социальной действительности.

В этих условиях в мировоззренческую, теоретическую и технологическую разработку был поставлен следующий блок идей:

– будучи производным от понятий «гуманизм» (система определенных взглядов на мир, строящаяся вокруг одного центра – человека, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, достижение всяческого блага, что порождает гуманистическое мировоззрение) и «гуманность» (совокупность идейно-нравственных качеств, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности – гуманное отношение, что проявляет потребности личности видеть в человеке товарища, друга, брата, жить для блага людей, быть готовым помогать другим людям, оказывать соучастие, уважение, проявлять заботу), гуманизация выступает как производное этих понятий, как важнейший социальный, социально-психологический и социально-педагогический феномен, является социально-ценностной и нравственно-психологической основой выстраивания отношений между людьми, основой всей общественной жизни [15, С. 130-132];

– гуманизация образования, соответственно, характеризует в первую очередь ценностные аспекты образования как социального явления, т.е. гуманизация образования может быть рассмотрена как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции в построении

и функционировании системы образования; целью гуманизации образования может быть признано развитие активно-творческих возможностей человека, социальной ответственности, потребности в самодеятельности на основе собственной инициативы, собственных мыслей, независимых суждений [15, С. 131];

– сущность феномена гуманизации образования выявляется на пересечении нескольких смысловых координат: прежде всего, – это *процесс*, направленный на развитие личности как активного субъекта творческого труда, познания и общения; по своим целевым функциям она выступает как *условие (фактор)* гармонического развития личности, обогащения её творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей; гуманизация образования составляет и важнейшую характеристику *образа жизни* педагогов и воспитанников; это и *ключевой элемент нового педагогического мышления*, изменяющий взгляд на характер и суть педагогического процесса, в котором и педагоги, и воспитанники являются субъектами развития своей творческой индивидуальности, т.е. гуманизация образования определяет новую *педагогическую ментальность* [15, С. 131-132];

– гуманизация образования одним из своих краеугольных камней замыкается, прежде всего, на личности педагога, а также на процессах его профессиональной подготовки. Она выводит цель системы подготовки учителя за пределы традиционных представлений о ней как прежде всего системе передачи студентам некоторой суммы профессиональных знаний, формирования соответствующих умений и навыков и развития ряда профессионально значимых способностей. Ориентация на гуманистическую цель педагогического образования предполагает непрерывное общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности учителя, в процессе которого «преодолевается разрыв между учителем-человеком, гражданином и учителем-специалистом», в результате чего «интегрируются в высшем синтезе личностная позиция будущего учителя (мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности) и его профессиональные знания, умения и навыки (профессиональная компетентность)» [15, С. 133-134];

– реализация гуманистической цели педагогического образования предполагает аксиологический анализ педагогической деятельности, направленный на обнаружение и обоснование основных профессионально-педагогических ценностей, закладывающих основу профессионально и социально значимых ценностных ориентаций. Это важно, так как в мире ценностей происходит усложнение и переконвертация стимулов поведения человека, причин его социальных действий и поступков. Проявляется это в том, что на первый план выступает не то, что на самом деле необходимо, без чего нельзя существовать (эта задача решается на уровне потребностей), и не то, что выгодно с точки зрения материальных условий бытия (это уровень действия интересов), а то, что соответствует индивидуальному и коллективному представлению о назначении человека и его достоинстве. Наиболее значимыми становятся те моменты мотивации деятельности и поведения, в которых проявляются самоактуализация, самоутверждение и свобода личности. Это и есть ценностные ориентации, которые как правило затрагивают всю личность, структуру самосознания, личностные потребности. Среди ценностей педагогической деятельности можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов [15, С. 134]. Ценности самодостаточного типа (ценности-цели в себе) – это творческий характер труда учителя, социальная значимость учительской профессии, любовь к детям, большая ответственность перед обществом и др., что находит свое выражение в целях педагогической деятельности. Ценности инструментального типа (служат средством достижения ценностей-целей) – это общественное признание труда учителя, соответствие способностей личности характеру педагогической деятельности, профессиональный рост, престиж профессионально-педагогической деятельности и др. Педагогические ценности в личности педагога и в обществе должны выступать комплексно, интегрировано [15, С. 134-135];

– гуманистическая цель педагогического образования обуславливает и иной подход к отбору содержания профессиональной подготовки учителя, который должен быть связан прежде всего с восстановлением культуuroобразующей функции учителя, с реализацией

культурологического подхода, усилением гуманитарной – общекультурной и психолого-педагогической подготовки [15, С. 136-137];

– гуманистическая цель и соответствующее ей содержание профессиональной подготовки учителя требуют и новой технологии профессионального обучения будущего учителя, которая призвана обеспечить отход от «бездетной» и бесплотной педагогики, поворот к педагогике развития личности, педагогике творчества и гуманизма. Основу такой технологии призваны составить личностно-деятельностный, личностный, полисубъектный (диалогический) и индивидуально-творческий подходы [15, С. 138-142]

Опираясь на данную совокупность идей, Е.Н. Шиянов и его ученики вплоть до конца 80-х – начала 90-х годов XX в. концентрированно проводили работу по изучению проблемы гуманизации прежде всего в аспекте педагогического образования. В тот исторический период, отличавшийся бурным ростом в педагогической среде идей сотрудничества, свободы и инноватики, формировался первичный круг единомышленников из числа творчески работающих учителей и сотрудников возглавляемой Е.Н. Шияновым в педагогическом институте кафедры, было осуществлено обоснование наиболее действенных факторов профессионального становления будущего учителя с гуманистическим личностным профилем. В качестве объективных и субъективных детерминант, обеспечивающих личностноразвивающую направленность процесса профессиональной подготовки педагога, изучались индивидуально-творческий подход (Н.Г. Руденко), художественное воспитание студентов (Т.Н. Бытачевская), влияние на становление личности студенческого самоуправления (И.Н. Крещенко), профессионально-гуманистическая направленность личности учителя (Л.Ф. Сербина), профессиональная саморегуляция педагога (Т.П. Воробьева) и др. Но было понятно, что подготовке гуманистически ориентированного учителя и его успешной профессиональной самореализации должен соответствовать не только весь образовательный процесс, а вся образовательная среда снизу доверху, всё социальное пространство, в структуру которого вписано образование.

Поэтому, начиная с 1991 г., исследования по проблеме гуманизации образования выходят за рамки подготовки чисто педагогических кадров. Несмотря на последовавшую за развалом страны катастрофическую для образования, очень часто тормозящую развитие личности учащихся и учителей социальную ситуацию, внимание переносится на вопросы обеспечения и реализации гуманистического потенциала образовательного процесса в целом, на его разноаспектные философские, психологические, педагогические, культурологические составляющие. Детально изучаются различные составляющие культуры личности педагога, их психологические и педагогические детерминанты, а также условия профессионального развития и самореализации учителей (Л.О. Абрекова, Н.В. Колосова, Л.В. Лидак, В.А. Магин, Т.Ф. Маслова, Н.Г. Сикорская); готовность педагога к личностно-ориентированному педагогическому взаимодействию и применению личностно-развивающих технологий образования, к работе в этнокультурной среде (О.И. Калмыкова, И.И. Кобзарева, Л.А. Костенко, Р.Р. Накохова, Б.К. Секенов, Е.С. Туренская); педагогическая и психологическая составляющая процессов развития, социализации и воспитания личности, а также особенности управления этими процессами; социокультурные факторы и система социокультурных идей, определяющих развитие и формирование личности; личностные особенности юношей и девушек в период личностного и профессионального становления; психологическая и педагогическая поддержка обучающихся на различных этапах включения в образовательный процесс школы и вуза, развитие субъектности личности как ведущая тенденция гуманизации образования (С.В. Бобрышов, Е.А. Борисенко, О.Г. Власова, Т.Б. Захараш, Э.Х. Зиновьева, М.И. Кириллова, Ю.Е. Леденева, И.Е. Лилиенталь, Г.В. Найденко, Е.Е. Рукавишникова, И.В. Саванович, Е.А. Фомина (Е.А. Таран)); содержание и приемы деятельности практического психолога в образовательном учреждении (Е.Л. Берладина, Е.И. Зритнева, В.В. Лунина, С.В. Михайкина, М.И. Плугина, А.А. Сляднев); проблемы реализации в вузовском, школьном и дополнительном образовании гуманистического потенциала изучения

иностранный язык, математики, физики, информатики, технического творчества (М.М. Арутюнян, Н.Г. Дендеберя, М.В. Лукьянова, Т.А. Майборода, Г.В. Найденко, В.Н. Хитрова); подготовка специалистов сферы социальной работы, специалистов для работы в учреждениях интернатского типа, специалистов в области социально-педагогической работы с семьей и др. (Е.Б. Горлова, Н.П. Клушина, М.Н. Коныгина, М. Чернова, В.А. Яшуткин). В рамках школы получило оформление историко-педагогическое направление, посвященное изучению истоков и генезиса гуманистических идей, концепций и теорий в отечественной и зарубежной педагогике и психологии и их реализации в современной образовательной ситуации (А.В. Бабаян, С.В. Бобрышов, В.В. Колпачев, О.Ю. Колпачева, Л.Н. Кулешова, Н.Б. Ромаева, Т.Б. Сергеева, И.Ю. Федько и др.). Выполняются работы по сравнительной педагогике, затрагивающие вопросы общинного образования на Западе и в России, гуманизации современного образования в странах Европы и ближнего Востока (Е.А. Аль-Момани, Т.Н. Ломтева, Е.А. Нилова). С 1999 года в научной школе начало формироваться совершенно новое направление, связанное с развитием личности и деятельностью практического психолога правоохранительных органов (В.Ф. Москаленко).

Свою практическую апробацию новые идеи находили в повседневной деятельности единственной в стране кафедры социализации и развития личности, созданной в начале 90-х годов в Ставропольском государственном педагогическом университете и явившейся центром притяжения нового и прогрессивного в образовании и воспитании. Это была кафедра, уже в своём названии обозначившая приверженность центральной идее гуманистической педагогики – идеи развития личности во всём многообразии её социальных связей и педагогического сопровождения. Её работу отличало подлинно коллективное мышление, нацеленность и настроенность на творчество, стремление вычленив инновационное начало во всём, за что бы члены кафедры ни брались.

Постепенно получила огранку генеральная идея, что по своим *целевым функциям* гуманизация образования является ведущим,

фактически безальтернативным фактором всестороннего и гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей. Гуманизация образования представляет собой процесс, направленный на свободное развитие личности как субъекта творческой созидательной деятельности, субъекта развития своей творческой индивидуальности и всех своих жизненных сил, субъекта преобразования себя и самореализации в полной мере. Выводные идеи были сформулированы следующим образом:

– гуманизация образования составляет важнейшую характеристику образа личности и образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в образовательном процессе и в жизни;

– гуманизация образования связана также с развитием творческих возможностей человека, созданием реальных условий для мультикультурного развития, обогащения и реализации интеллектуального, эмоционального, физического, психорегуляционного, волевого и нравственного потенциала личности, стимулированием у нее стремления реализовать себя через активно-неадаптивные действия, расширяющие границы саморазвития и самоосуществления;

– гуманизация – ключевой элемент педагогической ментальности, изменяющий взгляд на характер и суть педагогического процесса, утверждающей полисубъектную сущность образовательного процесса. Основным смыслом данного процесса в этом случае становится взаимосвязанное и взаимообусловленное развитие и ребенка, и педагога как личности и субъекта, качество и мера которого являются главным показателем эффективности каждого вуза, каждой школы, детского сада, учреждения дополнительного образования, системы образования в целом, показателем её цивилизованности, соответствия историческому замыслу развития человечества и общества.

Такая идеальная гуманистическая цель образования, по мысли Е.Н. Шиянова, должна позволить вывести каждого человека в его индивидуальном развитии на передний край человеческой культуры, на границу познанного и непознанного, сделанного и

несделанного. Благодаря ей человек свободен в выборе ценностей, в том, где ему проявить свою индивидуальность, в какой области культуры применять свои творческие силы, как добиться совпадения личного и общественного интересов в своей деятельности. Перевод человека на новый уровень овладения культурой, изменение его отношения к миру, другим людям и к себе, повышение ответственности за свои действия и их последствия – основной результат гуманизации образования, который предполагает качественные преобразования не только педагогического процесса на всех образовательных ступенях, но и всей социально-педагогической действительности.

Таким образом, гуманизация образования на деле предполагает реально функционирующую систему, обеспечивающую единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом общественных потребностей и личных запросов. Данный социально-педагогический принцип требует дальнейшего пересмотра и уточнения в связи с постоянно изменяющимися социокультурными, социально-политическими, социально-экономическими условиями жизни общества и школы целей, задач, содержания и технологий образования во взаимосвязи с реалиями гуманизации жизни общества, научно-техническим и духовно-культурным развитием страны. Однако это, в свою очередь, вызывает необходимость установления причинно-следственных связей, которые хотя и не действуют напрямую, но проявляются как доминирующие тенденции.

Научные поиски школы нашли действенное отражение в формировании образовательной политики и практики Южно-Российского региона. Так, в 1993 г. была разработана «Региональная концепция развития, социализации и воспитания личности» и проведена масштабная краевая педагогическая конференция по её обсуждению, по обмену опытом организации воспитания, накопленном на местах педагогами всех уровней образования. Специалисты и сегодня отмечают, что по содержащейся в Концепции аналитике, по заложенным идеям, по прогностическому значению она до сих пор служит основой стратегического планирования развития

регионального образования в аспекте его человекоориентированной направленности и методологической выстроенности. В 1996 году, развивая ранее обозначенные идеи, создается концепция гражданского образования и воспитания. А немного ранее – в 1995 году – сложилась концепция развития педагогического университета как регионального центра образования, науки и культуры.

Осознание научной школой широты и глубины целей гуманистического образования позволило сформулировать новые идеи гуманизации образования уже *как целостной педагогической концепции* и поставить соответствующие исследовательские задачи, которые требуют дальнейшего научного осмысления и технологической проработки:

- философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;

- оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также – в осознании ответственности за жизнетворчество;

- приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;

- раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали, их диапазона и конкретного содержания (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;

- развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;

- возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;

- изменение отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные

фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможности личностного роста;

– развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни, формирование понятий о жизненных планах и пролонгированных устремлений к реализации личностных и социальных перспектив.

В рамках обоснования и развертывания идей гуманизации образования получил детальную разработку аксиологический подход в педагогике, было разработано понимание развития личности как процесса достижения гармонии её самости и социумности – сфер личностного проявления, глубоко взаимосвязанных полюсов направленности личности на себя (жизнь в себе) и на общество (жизнь в обществе) и соответственно двух сторон самосозидания, была детально в теоретическом и инструментальном аспектах обоснована система педагогических ценностей, технология личностно-развивающего обучения и воспитания и др.

Накопленный потенциал научной школы в полной мере реализовался в докторских исследованиях, выполненных ее представителями. Их тематика не только наглядно отражала конкретные направления в деятельности научной школы, определяла перспективные линии её развития, но и выводила гуманистическую педагогику и психологию в Шияновском понимании в топ отечественной научной проблематики.

Так, в диссертационном исследовании В.К. Шаповалова «Этнокультурная направленность российского образования» (1997 г.) нашли разрешение теоретические проблемы соотношения общегосударственного и национального компонентов образовательной политики, обоснованы актуальные для Северо-Кавказского региона и для государства в целом подходы к реализации аксиологических принципов в многонациональных по составу учебных заведениях, получили развитие вопросы гуманизации отношений между учащимися различных национальностей.

На повышение эффективности деятельности системы индивидуальной психолого-педагогической помощи детям в регионе в процессе их социализации было направлено докторское

диссертационное исследование Л.Ф. Сербиной «Региональная система обеспечения индивидуальной психолого-педагогической помощи в развитии и социализации детей». (1999 г.). Защищенная сразу по двум научным специальностям («Общая педагогика» и «Педагогическая психология»), данная диссертация, во-первых, положила начало теоретическому изучению крайне актуальной в современных условиях проблемы психологической поддержки одной из самых незащищенных в социальном отношении категорий – детей; во-вторых, была чрезвычайно значимой с точки зрения научной организации работы по их социальной адаптации. Выполнение исследования такого плана, с одной стороны, свидетельствовало об усилении психологической направленности в проблематике научной школы, с другой – являлось показателем усиления ее влияния на решение злободневных для Ставропольского края и региона практических вопросов.

Анализу развития психологической направленности содержания воспитательной деятельности отечественной школы была посвящена докторская диссертация Л.Н. Кулешовой на тему «История отечественной психологии воспитания (60-е годы XIX - 60-е годы XX вв.)» (2000 г). В целостном виде, через системный анализ наследия ведущих отечественных психологов и педагогов была вскрыта и представлена сложная и порой противоречивая субъектно-временная взаимосвязь поступательного становления теоретических и методологических основ гуманистически ориентированной психологии воспитания.

Историко-педагогическая рефлексия личностноразвивающих технологий образования и воспитания в вооруженных силах явилась предметом научного интереса В.В. Колпачева, защитившего в 2000 г. докторскую диссертацию по теме «Формирование основ личностного подхода в подготовке войск и военных кадров в России в XVIII – начале XX веков». Через многоаспективный ретроспективный анализ был вскрыт целый пласт личностно-ориентированной теории и практики педагогики, во многом неизвестной для большинства гражданских педагогов, но блестящей по наработанным в ней гуманистическим идеям отечественной военной педагогики, восходящих к теме любви,

служения, преданности, самопожертвования, ответственности и благородства.

В 2001 году состоялись защиты докторских диссертаций по психологии С.В. Недбаевой «Становление и развитие личностно ориентированной психологической практики в российском образовании» и Л.В. Лидак «Педагог как объект научной рефлексии в российской педагогической психологии второй половины XIX – XX веков». Это был новый этап изучения гуманистической проблематики в развитии научной школы, обозначивший широкие перспективы психологического направления исследований проблем гуманистической педагогики, центрированных вокруг личности педагога и психологического обеспечения процессов гуманизации педагогической действительности с учетом контекстов и коллизий развития страны и образования.

В следующем, 2002 году, состоялось представление еще трех докторских диссертаций. Работу на тему «Андрагогические основы вузовского образования» защитила Т.Н. Ломтева. Данное исследование носило выраженный инновационный характер и открывало новые горизонты в развитии личностноразвивающих технологий обучения взрослых. Новым подходам в профессиональной подготовке специалистов социальной работы было посвящено докторское исследование Н.П. Клушиной («Теоретико-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы»), в котором была разработана и успешно апробирована концепция личностноразвивающих технологий профессионального образования, легшая в основу определения путей и стратегий подготовки социальных работников и социальных педагогов не только в Северо-Кавказском регионе, но и в целом в стране. А.А. Цахаева выполнила работу на тему «Развитие адаптивного поведения личности в образовательном этнопространстве». Учитывая объективную сложность, противоречивость и неоднозначность любых социальных процессов, характерных для Северо-Кавказского региона, а также присутствие в них этнической составляющей как безусловной доминанты, Анжелика Амировна в рамках проведенного исследования обратилась к чрезвычайно актуальной, но и чрезвычайно

сложной проблеме – выявлению закономерностей формирования оптимальной стратегии адаптивного поведения личности, способной выступить механизмом её саморазвития в условиях и в ситуации мультиэтнического образовательного пространства.

Знаковой работой стало исследование Т.Б. Захараш на тему «Единство индивидуального и коллективного опыта в развитии личности» (2003). С новых теоретических и методологических позиций ученый обратилась к одной из вечных и наиболее дискутируемых проблем гуманистической педагогики – проблеме достижения и обеспечения гармонии «я» и «мы» в объективно сложных и разновекторных детерминантах, сопровождающих процессы развития личности.

Следующие четыре докторских исследования – Н.Б. Ромаевой «Развитие гуманистической педагогики России (середина XIX – XX вв.)» (2004 г.), О.Ю. Колпачевой «Теория и практика патриотического воспитания в школе дореволюционной России» (2006 г.), А.В. Бабаян «Теории нравственного воспитания в отечественной педагогике II половины XIX – начала XX вв.» (2006 г.) и С.В. Бобрышовым «Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания» (2007 г.) – обращаются к системному историко-педагогическому осмыслению процессов, обстоятельств и контекстов становления и развития ведущих направлений, течений, концепций, теорий и практики отечественной гуманистической педагогики XIX – XX веков. На новом, в определенной степени обобщающем уровне получили рассмотрение истоки и генезис гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике и психологии, в целом была разработана методология гуманистической педагогики, а также теоретико-методологический инструментарий её изучения в разрезе широких историко-культурных и историко-педагогических конструктов.

А в 2009 году на суд научной общественности была представлена докторская диссертация Т.Ф. Масловой «Социокультурная интеграция вынужденных переселенцев в местное сообщество на рубеже XX–XXI веков (на примере Ставропольского края)». Исследование, выполненное по социологическим наукам, с новых

ценностных позиций и в новом аксиологическом ракурсе раскрывало проблематику российской действительности постсоветского периода, характеризовавшейся появлением на территории страны вынужденных переселенцев в качестве массового социального феномена. Было обосновано, что успешность интеграции вынужденных переселенцев в местное сообщество, осуществляемой под воздействием множественности неблагоприятных факторов, во многом определяется не только личностными качествами, но и консолидирующими ценностями (ценности культурно-коммуникативного, морально-психологического, социально-правового, социально-демографического, социально-экономического плана), которые и должны быть положены в основание социокультурной интеграции. В совокупности эти ценности, как было установлено в исследовании, образуют некий ценностно-социальный консенсус, выступающий одним из главных условий продуктивной интегрированности вынужденных переселенцев в новое для них ценностно и рационально приемлемое сообщество.

Научные достижения, убеждения, ценности, отстаиваемые научной школой, не просто признавались научным педагогическим, психологическим, социологическим сообществом, а давали этому сообществу чёткую модель постановки и объяснения широкого круга проблем в сфере образования и организации социальной действительности, предлагали примеры их решений, реализуя тем самым её «направляющее воздействие» на науку и практику. В основе этого – с одной стороны, понимание личности как архисложного феномена, порождаемого и преобразуемого законами развития природы и общества, законами человеческого со-бытия и сотворчества. Феномена, являющего из себя раскручивающуюся из глубин эволюции взаимосвязь двух миров – мира, обращённого, погружённого во внутрь личности и мира, обращённого, восходящего из вне личности. А с другой стороны, понимание того, что на самом изломе личностного преобразования, в критической точке со-бытия и сотворчества всегда должен находиться умный, грамотный, человеко-лелеющий педагог, учитель.

Наработано было много. В то же время было видно, что развитие политической, идеологической, экономической, нравственной,

культурной и, в общем плане образовательной ситуации в России контекстно отражало практически все ведущие противоречия социальных преобразований и характеризовалось сменой одних идеологических и нравственных устоев другими, смещением акцентов в области социальных ценностей на то, что престижно, выгодно, приятно, сулило выигрыш и благополучие; сменяемой круговертью десятков педагогических парадигм, обновлением содержания образования (из которого как из гаубицы вычищаются гуманитарная и творческая составляющие), якобы поиском лично развивающих педагогических технологий. Отсюда выкристаллизовывалось понимание, что проблема гуманизации, гуманизации образования в том числе, т.е. проблема обеспечения и достижения счастья, самодостаточности, равенства, свободы, творческой самореализации, процветания каждого человека в этих условиях перестает быть проблемой реального поиска путей и условий претворения гуманизма в жизнь, в реальную образовательную практику. Эта проблема переходит в плоскость идеологическую, мечтательную, все прочнее занимая нишу где-то рядом с «Городом Солнца» Кампанеллы.

Постепенно становилось всё более отчетливо видно, видно это и сегодня, что практическое воплощение идеи гуманизации в стране в целом и на местах носило и носит декларативный, при этом искаженный, деформированный характер и в сущностном, и в смысловом, и в практикоприменительном аспектах. Как горько отмечал Е.Н. Шиянов по итогам анализа образовательной ситуации уже в середине первого десятилетия наступившего XXI века, «идея гуманизации, несмотря на её многолетнюю декларируемость, оказалась для современной отечественной науки и практики преждевременной, теоретически и операционально непроработанной. Стало понятно, что одно дело – формировать человека в качестве «персонифицированной функции», а другое – развивать его как создателя, готовить к свободному и творческому труду». И далее: «Сложившаяся система образования все усилия направляла на то, чтобы приспособить воспитанников к обстоятельствам жизни, учила их мириться с якобы неизбежными трудностями, но не учила гуманизировать жизнь, изменять её по законам красоты»

[13, С. 202-203]. В целом Евгений Николаевич констатировал: «Существующая в мире система образования не соответствует гуманистической тенденции общественного развития и быстро меняющейся социальной действительности» [13, С. 202].

Этот печальный вывод был поддержан и рядом других исследователей. В частности, А.Я. Кузнецова, рассуждая о реальном, а не надуманном портретном гуманизме современного образования, писала: «Современный анализ содержания понятия «гуманизм» показал, что прежний, простой и понятный всем гуманизм излишне абстрактен. Он обращен не к живому, конкретному, индивидуально-реальному человеку, а к человеку вообще, к человеку в смысле человечества. Или, выражаясь по-другому, он различает и признает в индивиде лишь то, что объединяет, уравнивает его с другими такими же индивидами, что есть в нем от рода человеческого. Такой гуманизм индивидуально, личностно не дифференцирован» [7, С. 84].

Это же включает и гуру гуманистической педагогики Ш.А Амонашвили: «Идея гуманного подхода к ребенку прошла через сердца всех классиков педагогики. ... Однако идея терпела поражение, а практика всё более приобретала рафинированную форму авторитаризма и давления» [1, С. 57].

В итоге термины «гуманизм», «гуманизация образования» в последние годы как-то сошли с повестки дня научных исследований, ушли из тем диссертаций, уходят из обывденно-профессионального языка педагогов сегодняшних и из программ подготовки педагогов будущих.

Логичен вопрос: почему так происходит? Ведь все же так ясно – за гуманизацией будущее! Она по определению безальтернативна! Да! Но, к сожалению, существуют определенные закономерности возникновения, развития, закрепления в жизни или отторжения тех или иных, пусть даже самых гениальных, прекрасных и правильных идей. Эти закономерности носят общеисторический, общенаучный характер. И они говорят: на сегодня идея гуманизации образования, несмотря на её богатую научную проработанность по целому ряду причин не овладела массами, не получила силу социальной прививки, ещё не завершила своего пути закрепления в российской, да и в зарубежной педагогической мысли, в науке.

Этот путь труден, извилист, предполагает как ускорения, так и замедления, даже остановки, в рамках которых происходит некое переформатирование, перезагрузка идеи, появление её новых смысловых контекстов и детерминант в соответствии с изменяющейся социальной практикой.

Что же это за закономерности? Они специалистам в целом знакомы. Назову лишь основные.

1. Идеи, чтобы их воплощать, надо постигать во всём богатстве заложенных в них смыслов, их надо детально изучать. Но для начала надо разобраться, *что же такое идея и каким образом она присутствует*, как должна присутствовать в строе знания.

Любая идея, независимо от предметной специфики, является особым динамическим когнитивным образованием, представляющим собой специфическую форму движения содержания общественного и индивидуального сознания от первичного осознания наличия проблемы, понимания необходимости разрешить то или иное противоречие – до построения идеала разрешённого противоречия. Это служит цели снятия фундаментальных противоречий человеческого бытия в ходе теоретической и практической деятельности каждого конкретно-исторического субъекта. В одних видах идей более проявляются их онтологические характеристики, в других – гносеологические, в-третьих – аксиологические и т.п. То есть идея является образованием, *включающим в себя все аспекты человеческого знания*, относящимся к умственной деятельности вообще, и, следовательно, *в своей структурно-функциональной основе все идеи сущностно схожи*. Изучение любых идей может осуществляться с опорой на общие исследовательские алгоритмы, принципы и правила.

Идея концентрирует в себе содержание теоретического абстрактного знания, представляет собой первичное и в то же время базовое отражение сущности явлений и предметов любого уровня сложности. Т.е. идея – это когнитивное образование, исходя из которого можно *понять, «схватить» изучаемый предмет как единое целое*. В самой себе идея заключает возможность для дальнейшего развития знания, которое выражается в том, что из неё выводятся все основные понятия, составляющие в совокупности

с идеей всю систему знания. Специалисты по генезису научного знания подчеркивают, что в логическом плане идея является исходным понятием для систематизации знания и характеризует процесс построения теории.

Таким образом, *идея – это основополагающее теоретическое образование для всех других, составляющих вместе с ней ту или иную концепцию или теорию*. Соответственно главное методологическое значение идеи состоит в *приведении всего многообразия эмпирических знаний к их теоретическому единству, в синтезе знаний в теорию* [3, С. 218]. Таким образом, идея – это форма постижения и отражения в мысли явлений объективной реальности, включающая в себя сознание цели и содержания этой реальности, её проекции в рамках дальнейшего познания и практического преобразования мира. В аспекте идей гуманизации образования это предполагает, что при овладении педагогами различными педагогическими теориями, концепциями и технологиями в центре знания, в которое они облекаются, должны находиться идеи гуманистической педагогики. Должно быть ясно показано:

во-первых, как эти идеи соотносятся с социальной, педагогической, психологической реальностью через призму той или иной идеи, концепции и технологии;

во-вторых, как детерминируют, структурируют вокруг себя все остальные идеи, предлагаемые в рамках изучаемых идей, концепций и технологий (к примеру, идеи естественного и свободного воспитания, познавательного интереса, проблемного обучения, воспитания в коллективе и через коллектив и др.);

в-третьих, как тем самым они определяют гуманистический фундамент содержания и функциональный план любых теорий, концепций и технологий воспитания и обучения, предполагающих развитие личности и коллектива.

Подчеркнем ещё раз, своё начало идея всегда берет в тех или иных формах мысли и по мере своей эволюции преобразуется в формы знания. В идее происходит наиболее полное совпадение содержания мысли с объективной реальностью – педагогической действительностью, она должна выступать активным, посредствующим звеном в постижении и развитии

действительности [11, С. 207]. То есть идеи гуманизации должны быть центрирующим основанием, красной нитью изучения всего педагогического знания, понимания того, как преобразовывать педагогическую действительность.

Но так ли у нас изучают педагогику? Вовсе нет, каждая теория и концепция, каждая технология предстают чаще всего как какое-то отдельное явление, направленное на решение каких-то конкретных задач обучения и воспитания. А вопросы гуманизации образования, гуманистической педагогики раскрываются в рамках отдельных посвященных этим вопросам темах.

2. Понимание, внедрение идей во многом *идет не от их сущности, а от связанных с ними реальных явлений нашей жизни*. Известно, что содержание педагогического (как и любого другого) знания и способы его выражения, донесения до аудитории определяется *совокупностью всех сопутствующих обстоятельств*, сложившихся на время конструирования этого знания (при этом совсем не обязательно имеющих непосредственное отношение к педагогической науке или практике). Знание возникает и получает толчок к развитию от множества явлений, отдельных отношений и процессов, значения и свойства которых порой буквально намертво вплетаются, врастают в это знание. Г.Б. Корнетов подчеркивает, что нельзя изучать и постигать идеи исходя из чистого интеллектуального и абстрактного их бытия, «вырванного из целостного потока общественной жизни и оторванного от судеб их творцов – людей, пребывающих в конкретных жизненных обстоятельствах конкретных эпох и культур, а также от практической педагогической деятельности, во многих случаях выступающей источником и сферой приложения педагогических идей, проверкой их действенности и жизнеспособности» [6, С. 47]. Кроме того, важно вникать и стараться понять порождаемый мыслительными привычками отдельных авторов идей и представителями целых педагогических направлений и культурных эпох так называемый логический лейтмотив и характерные логические приемы, привычный ход рассуждения, а также, методологические допущения, доминирующие в мышлении. Отсюда *важно видеть контекст* того, как та или иная идея возникла, не просто в

какой исторической фазе развития общества, а в рамках каких событий, в привязке к какому месту или людям, каков был путь её оформления в ту или иную когнитивную целостность (гипотезу, концепцию или теорию), как научные идеи следовали друг за другом во времени, как параллельно существовали в разных педагогических пространствах, как взаимодействовали с социальной средой. В этом плане вспомним, идея гуманизации образования наиболее остро прозвучала в 80-е годы XX века. Что это был за период? Перестройка, гласность, призывы к открытости, распространение опыта педагогов-новаторов Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Т.И. Гончаровой, А.А. Дубровского, И.П. Иванова, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, Е.Ю. Сазонова, В.Ф. Шаталова и других творчески работающих педагогов вызвали к жизни новый педагогический дух, утверждали в школе новое педагогическое мировоззрение и новую педагогическую практику – педагогику сотрудничества. Психолого-педагогические основы сотрудничества были ориентированы на выстраивание гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса, показателями которых выступал комплекс ценностных ориентаций, сформулированных в работах самих новаторов [8, С. 150]. Как живой глоток воздуха педагогами воспринимались идеи, определяющие, что отношения с учениками должны быть отношениями сотрудничества; что из состава педагогических методов напрочь должно быть исключено принуждение к учению; что в обучении перед детьми следует ставить как можно более трудную цель; что должны быть изменены форма и процедура оценки работ учащихся с ориентацией на поддержку личностных усилий и мотивации; что детям важно предоставлять возможность личностного свободного выбора где только можно и др. Идея гуманизации образования естественным образом выкристаллизовывалась в социальной политике и в социальной действительности, постепенно заражая и заполняя всю педагогическую ткань общества.

3. Идея для своей жизненности должна быть сопряжена не с единичными, а со всей совокупностью фактов, показывающих и раскрывающих жизнь того или иного явления. В науке

постижение сущности изучаемого явления, что собственно и находит свое итоговое отражение в идее, служит основанием для объяснения фактов. Однако учтем, главная трудность в процессе обоснования идей в гуманитарной сфере знания, в нашем случае – в сфере знания о воспитании, обучении, развитии личности, состоит в том, что хотя идеи (теоретический уровень знания) и факты (эмпирический уровень знания) и представляют собой целостное знание о предмете, однако из отдельных фактов нельзя напрямую, формально-логически вывести идею. *Идея выводится диалектически из предмета и становится истинной только на основе постижения многообразных фактов о нем.* В противном случае может произойти элементарная примитивизация в постижении сущности явления. Вспомним в этом плане один из известных постулатов авторитарной (примитивной) педагогики, зафиксированный еще в папирусах Древнего Египта, о роли телесного наказания в воспитании и обеспечении прилежности ученика: «Ухо у мальчика на его спине, и он слушает, лишь когда его бьют». И ведь практика вроде подтверждала справедливость факта прямой взаимосвязи «розги – прилежность», тысячи и тысячи учителей были убеждены в безусловной пользе телесных истязаний своих учеников.

Идея гуманизации образования также не избежала искажений, примитивизации, а порой и вульгаризации. Оказалось, что работать в духе гуманизма гораздо сложнее, обременительнее и затратнее (затратнее в первую очередь в плане требуемых личностных и профессиональных вложений, так как подлинная гуманистическая педагогика требует отдавать детям без остатка и всего себя, и все свое время), чем в парадигме авторитарной или либеральной педагогики. При этом гуманистическая педагогика требует системности. Использование по принципу «иногда» и только каких-то её отдельных, в силу тех или иных причин привлекательных для педагога технологических элементов, может в тот или иной момент добавить лишь ярких красок, дополнительной эмоциональности и зрелищности педагогическому действию, но никогда не приведет к ожидаемому полновесному результату, проявляемому и воспроизводимому в долговременной перспективе. В качестве

примера вспомним судьбу некогда чрезвычайно популярных у педагогов-энтузиастов так называемых КТД (коллективных творческих дел). Вырванные из контекста провозглашенной И.П. Ивановым и его коллегами общегуманистической педагогической установки (творчески и совместно организуемые и проводимые педагогами и воспитанниками дела должны быть направлены на заботу как о близких, так и далеких нам людях, на действенное улучшение окружающей действительности), не принимая во внимание, что речь должна идти не об отдельных делах, а о постоянно реализуемой деятельности (коллективной творческой деятельности), в орбиту которой включается всё, что с нами происходит и всё, что нас касается, коллективные творческие дела быстро превратились в одну из разновидностей развлекательных мероприятий. В результате повсеместно и стереотипно в школах можно было услышать: «мы проводим праздник (школьный вечер, классный час, дискотеку и т.д.) в форме КТД, приходите, будет интересно и весело». Под грузом фактов такого исполнения КТД идея человекоориентированного, подлинно гуманистического наполнения деятельности и отношений была выхолощена и вскоре предана забвению.

4. Следующий фактор жизненности идей – её статус в диаде «индивидуальное – коллективное». Считается, что идеи, как правило, зарождаются в процессе индивидуального творчества. Конечно, в процессе порождения идеи её «изобретатель» опирается на совокупно добытые ранее знания, но в его уме в ходе творческого процесса они обычно преломляются каким-то особенным образом, находят особенное воплощение в практике. Отсюда практически в любой значимой для педагогической теории и практики идее всегда можно найти как что-то общее, воспроизводящее уже существующий строй знания, так и индивидуальное, характеризующее персональным творчеством каждого конкретного педагога. *Т.е. в идее всегда присутствует некое генеральное древо, отражающее её всеобщие характеристики, и отдельные, так называемые «авторские» ветви.* Отсюда и известный всем феномен переоткрытия идей и их наращивания новыми смыслами и нюансами. Вспомним в этом плане хотя бы то, как идея

свободного воспитания неоднократно переоткрывалась в практике работы Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, С.И. Дурьлина, А. Нилла и др., имея и общий идейный момент, и в то же время каждый раз получая специфическое, авторское воплощение. Здесь значимым становится то, насколько очередной «творец» масштабен как личность, как общественный деятель, как профессионал, чтобы привлечь внимание окружающих на себя, а, следовательно, и на идею, постулируемую и развиваемую им. История идеи гуманизации в этом плане – наглядный пример. На протяжении последних двух тысячелетий она то громко заявляла о себе в различных социальных трактатах и утопиях, в сочинениях выдающихся педагогов-гуманистов, то угасала под давлением сопутствующих реальной жизни обстоятельств. В восьмидесятых годах ушедшего века идее гуманизации повезло в очередной раз – на её основе в качестве новой могучей ветви выстраивается практическая педагогика сотрудничества и она становится центральным предметом исследования целого ряда педагогов-ученых, Е.Н. Шиянова в том числе. Аксиологический подход занимает одно из ведущих мест в общей системе методологии педагогики.

5. Идея относится к так называемому неформализованному знанию. Такое знание является неявным, всегда личным, исходящим из глубоко индивидуального понимания ситуации, продуктом неявных технологий анализа, оценок, догадок, умозаключений и действий. Появляясь в свет, оно часто весьма долго существует на уровне конкретного индивидуума, стадию формализации проходит со значительным трудом, что затрудняет его точную передачу кому бы то ни было и его использование кем-либо кроме владельца. В качестве кирпичиков идеи могут выступать те или иные убеждения, идеалы и ценности; предчувствия и догадки и т.д. Т.е. идея – это производное от субъективного мира педагога – его мыслей, чувств, переживаний и т.п., всего того, что является *индивидуально производным от каждого момента жизни*. И если обратиться к личности Е.Н. Шиянова, легко отметить его глубинную аксиологическую ориентацию буквально во всём. Каждый, кто общался с ним, кто у него учился и кто с ним работал могут подтвердить, что он сам был привержен гуманистическим идеям буквально во всем.

Таким образом, во-первых, *любая идея всегда несет в себе отпечаток авторского видения и понимания* порождающих новые идеи ситуаций и проблем, а, во-вторых, *идея, как правило, не является чем-то легко схватываемым, извне явно видимым и легко объяснимым*, так как требует сопряжения с опытом, в структуре, в контексте и в аспекте которого она зародилась и явила себя миру.

Но! Все ли могут осуществить такое сопряжение с опытом?

6. Идея на каждом из этапов своего развития отражает единство реального и идеального, общего и частного. Одна и та же идея, с одной стороны, неполно отражает объект, а с другой – постигает значительно больше того, что имеется в самом объекте на данном уровне его развития. Она всегда *заключает в себе содержание более обширное и богатое, чем ограниченный частный момент реального бытия*. Постепенно проявляясь, идеи не только подытоживают опыт предшествующего развития знания, но и служат платформой, на базе которой происходит синтезирование и преобразование знания в некую целостную систему, например, в гипотезу или теорию.

И опять же, все ли могут прорваться за рамки частного бытия. Понять и увидеть обширное и богатое за пределами собственного исследования? За пределами урока?

7. Идея всегда заключает в себе выраженную в той или иной степени возможность и востребованность преобразования предмета. *Всякая идея в её созревшем и логически оформленном виде обязательно имеет выраженное практическое значение, содержит в себе стремление к практической реализации*, к своему материальному и духовному воплощению, утверждению себя, поскольку она прибавляет нечто значимое и ценное к имеющемуся запасу нашего знания о мире, к пониманию его законов и закономерностей. Ш.А. Амонашвили подчеркивает: «Любая идея может стать реальностью только в том случае, если она войдет в свой момент истины, то есть если в сложившихся конкретных исторических условиях она окажется способной помочь людям разрешить стоящие перед ними жизненно важные задачи» [1, С. 58]. Но чтобы этому быть, развитие и созревание идеи должно сопровождаться процессами, только благодаря

которым и осуществляется «целостное движение социальной жизни идеи» (Д.В. Третьяков). Среди этих процессов: творческое мышление носителей идеи, их устойчивая вера в истинность и непоколебимость идеи, проявление волевого акта по её воплощению, конструирование и удержание перед мысленным взором идеала как образа осуществленной идеи [10].

С идеей гуманизации всё это вязалось сложно. Самым трудным оказалось именно обеспечить стремление педагогов к её практической реализации, так как это предполагало отказ практически от всего, что конституировала традиционная педагогика: ученик – объект, а учитель – субъект педагогического действия и отношений; предназначение учителя – учить, а ученика – учиться; учитель всегда прав; слово учителя – закон; задача учителя – организовать, обеспечить, провести, а задача ученика – добросовестно выполнить всё, что ему сказано и поручено и т.д. Идея гуманизации образования требовала перестройки сознания учителей, требовала обратить их к душе каждого ребенка, настроить на его понимание, на признание субъектности, на учет индивидуальности. В условиях реализуемой в стране поточной, по сути конвейерной, а часто и потогонной системы школьной и детсадовской работы (смысл такой работы – буквально заработать на хлеб, чтобы прокормить себя и семью), в которую было ввергнуто большинство учителей и воспитателей, это можно было делать, только проявляя героизм и аскетизм. В результате преобразование массовой педагогической практики во всем её содержании и коннотациях на основе гуманистических идей оказалось и невозможным, и неостребованным. И в этом плане в полной мере проявились закономерности социального бытия, определяющие превращения любой, даже самой замечательной идеи в псевдоидею: отчуждение масс, многомерное манипулирование индивидуальным и общественным сознанием, замещение духовного «дурной» практикой – утилитаризмом, эгоизм и массовое потребленчество как тотальное социальное явление, эксплуатация, обнищание и другие подобные им социальные явления, приводящие к усилению корыстных, эгоистических отношений между человеком и человеком,

человеком и обществом, человеком и природой [10]. Вполне очевидно, что в таких условиях вести речь о массовом творении, поддержании в истинном значении и принятии фундаментальных идей, к которым относится идея гуманизации, весьма и весьма проблематично.

8. Возникновение и развитие передовых социальных идей, в том числе педагогических – важнейшая, но не явная предпосылка общественного прогресса. Появление новой идеи – это и само по себе событие, и в то же время следствие каких-то событий. Однако, *чтобы сыграть свою роль в историческом процессе, идея должна не просто приводить к удовлетворению потребностей, а получить значение социальной силы, должна быть принята массами* [12, С. 274-275]. Эту истину-формулу в своё время подчеркивал ещё Карл Маркс: «идея становится материальной силой, когда она овладевает массами». И борьба за массы у идеи часто бывает непростой; она, как правило, проходит длительный путь своего развития и инкорпорации в сознание масс. Причем степень прогрессивности идеи как таковой порой не имеет никакого значения. Вспомним хотя бы, как, в каком контексте возникли и пробивали себе дорогу, например, идея использования наглядности в обучении, идея народности в воспитании, идея свободного воспитания, идея обучения на высоком уровне сложности, идея воспитания в коллективе и через коллектив и т.д. Каково их прошлое и современное эвристическое значение? Какова в целом судьба этих или иных идей? Как они стали классикой педагогики?

Получила ли идея гуманизации значение социальной силы? Принята ли массами? На словах – да, на деле – нет!

Становление новых идей характеризуется не только выходом за пределы ранее познанного, но и тем, что оно с необходимостью включается в систему уже сформировавшегося знания и при этом соответствующим образом модифицируется, трансформируется. Инновации практически никогда не вписываются в контекст существующего знания непосредственно. Утверждение новых идей предполагает преобразование всей концептуальной и социально-духовной, мировоззренческой атмосферы науки. И чем фундаментальней новые идеи, тем радикальней такого рода

преобразования. При этом значительную роль играют социальные, философские и мировоззренческие предпосылки, оказывающие существенное влияние на характер и ход восприятия и признания научным сообществом новых идей. Как замечают А.М. Новиков и Д.А. Новиков, как раз одним из отличительных признаков идеи, отграничивающих её от теорий и концепций, является то, что последние могут быть разработаны, созданы всего лишь одним автором и при этом не получить широкого распространения, достаточно долго не иметь хождения в науке, несмотря на их масштабность, истинность. Идея же, чтобы жить, должна обязательно получить признание общества, профессионального сообщества, или значительной их части [9, С. 71].

Социальная практика убедительно показывает, что новые идеи не сразу становятся предметом всеобщего внимания. Если бы это было не так, то идея уже в самом начале, когда она еще слаба, неразвита, а порой и противоречива, наверняка заглушалась бы противоположными ей идеями и интересами, которые в данный момент уже завоевали себе господство. Но законы эволюции социальной мысли таковы, что новые идеи долгое время находятся в периоде внутреннего брожения, будучи практически не замечаемы. И лишь на определенном этапе наступает момент, когда они обнаруживаются. Это вызывается либо простым накоплением инновационной массы и движения, присущих новым идеям, что уже не дает им возможности оставаться невидимыми, либо понижением порога восприимчивости общественного сознания в связи с контрастным развитием. Именно этим и объясняется кажущаяся иногда внезапность появления новых идей в общественной жизни.

В этом плане прежде всего отметим еще один момент, важный для понимания логики развития и преобразования идеи. В философии науки порой распространено сугубо умозрительное представление об эволюции знания как о неуклонно прогрессивном росте. Это представление предполагает наличие у науки на протяжении всей её длительной истории какой-то единой и относительно неизменной цели и единых критериев оценки достижения этой цели. Но многочисленные историко-научные

исследования показывают, что обнаружить в эволюционном развитии педагогики какую-то одну-единственную универсальную тенденцию (например, путь от идей авторитаризма к идеям гуманизма), не зависящую ни от цивилизационного разнообразия, ни от проявления педагогической культуры у различных народов, и при этом не прибегать к искусственным натяжкам вряд ли возможно. Для исторического развития идей в педагогике характерна периодическая смена или переориентация целей и направлений их эволюции, связанные как с изменениями в развитии общественного строя, с ломкой традиций, так и с временными всплесками интереса у педагогической и научной общественности к различным философским, этическим, педагогическим новациям либо же с победой одной из конкурирующих идей.

Любая новая идея, прежде чем обрести социальную привлекательность и силу, обречена на борьбу с господствующей конкурирующей идеей, а также с традицией, выступающей своеобразным ложем и охранителем «старой» идеи.

Известны несколько *возможных исходов (в том числе и промежуточных исходов) в ходе столкновения и борьбы идей.* Среди основных:

- новая идея полностью уничтожает старую и заменяет её собою. Такое чаще всего бывает в технике, как, например, замена ручного производственного труда машинным;
- старая идея теряет практическое содержание, но сохраняется как пустая форма, как переживание. Практическое же значение получает новая идея;
- новая идея одерживает верх, но не окончательно. При этом старая идея сохраняется как служебный придаток к новой;
- новая идея одерживает победу над старой, но последняя продолжает жить в виде традиции, в виде местного обыкновения;
- две конкурирующие идеи примиряются новым изобретением, т.е. совершенно новой по отношению к ним идеей [12, С. 276-277].

Таким образом, новая идея практически никогда сразу и полностью не сменяет старую. И дело здесь не только в обеспечении её истинности, системности и т.д. Значительную роль

при этом играют факторы самого различного, в том числе чисто психологического порядка.

Известно, что процессу ассимиляции новых идей, полученных в пределах так называемого локального открытия, сопутствует ряд препятствий. Характерно, что для педагогики свойственны именно такие открытия, когда новое знание может быть непосредственно вписано в наличную систему науки, достаточно долго мирно сосуществовать в ней со «старым» знанием, пока не посягнет на его приоритеты. Среди основных препятствий, характерных для педагогики, можно назвать следующие:

– *ценностная и идеологическая консервативность института образования*, свойственная для любого общества, как находящегося в фазе стабильного и благополучного развития, так и претерпевающего изменения. Ценностно-идеологические доктрины, ограниченные технологиями и методиками обучения и воспитания, содержательно присутствующие в хорошо отработанных, годами один к одному воспроизводимых планах учебной и воспитательной работы, имеют, как правило, безусловное преимущество перед всем новым. Устоявшиеся до мелочей, привычные, «удобные» педагогические идеи и схемы, доминирующие подходы к пониманию образовательных реалий и того, что ждет общества от школы, в определенной степени цементируются, получают своего рода индульгенцию на отказ новому занять место в своих рядах. Тем более новому, не сулящему очевидных, зримых преимуществ в плане обретения достатка и повышения качества жизни. И российская действительность, наполненная турбулентными процессами 90-х годов XX века и первого десятилетия XXI века (с одной стороны – расцветизация, демократизация, приватизация и очередное обещание «светлого будущего», с другой – бандитизация страны, анархизация всего, коррупция, массовое обнищание населения, учительства в том числе), наглядно всё это демонстрировала. Комплексный кризис страны и образования, низведение учительства до услуги и потеря им его «благородного гуманистического статуса» буквально подталкивали педагогическое сообщество к сохранению и усилению «субъект-объектных», авторитарных и либеральных

моделей обучения, воспитания, соответствующего выстраивания взаимодействий и отношений с детьми и родителями (родители в массовой школе были ценны в первую очередь в качестве «дойных коров», обеспечивающих ремонт в учебных помещениях и закупку учебного оборудования). Отношение общества к гуманизму, гуманизации образования в этот период хорошо передает фраза из фильма «День радио», где дядя одного из героев, замначальника Генштаба, узнав, что своим обманом про редких животных сотрудники радио «хотели пробудить в людях человеческие чувства, гуманизм», хмыкнув, произносит: «гуманизмом в детстве мальчики занимаются»;

– наличие *затруднений в коммуникативной структуре науки и практики*, связанных со сложностями процесса распространения научной информации, с обеспечением широкого и объективного обсуждения научных идей, их продвижения в низовые звенья педагогического сообщества, то есть туда, где непосредственно и ведутся реальные процессы обучения и воспитания. Помехи данного рода объясняются излишней корпоративной замкнутостью научного корпуса, особенно её высших академических институтов, недостаточной координацией процессов научного познания, осуществляемых различными социальными институтами, отсутствием взаимоинформирования о проводимых исследованиях и получаемых результатах. Это приводит к тому, что одни и те же темы исследуются и переисследуются бесчисленное количество раз разными учеными и коллективами исследователей, причем выводы по итогам этих исследований чаще всего остаются для сугубо «внутреннего потребления» в тех организациях, в которых они проводились. Исследование проблем гуманизации образования является ярким подтверждением этого. Одних только научных статей и тезисов, в которых раз за разом проводилось «изучение» того, что же означает гуманизм, как его можно трактовать и чем отличается гуманистическая педагогика от авторитарной, наберется не одна сотня. И пишется это авторами данных статей не для того, чтобы нарастить, дополнить, уточнить и развить конструкцию гуманистического знания, а зачастую только для того, «чтобы написать и отчитаться». Ну, а практика? А при

чем тут практика? Отчет по написанному ведь ведется не перед учителями и воспитателями, да и не они адресаты написанного;

– определённая *ригидность педагогического сознания*, и как одно из следствий – *консервативность педагогического языка*, способов и форм профессиональной смыслопередачи и смыслоусвоения, способов и форм профессионального взаимодействия, постановки и решения педагогических задач, в целом консерватизм профессионального мышления, что определяет сложность восприятия новых терминов, непривычность/неудобность оперирования ими, неоднозначность трактовок вводимых в научный мир идей и авторского языка. В добавок к этому стоит упомянуть бытующий излишне обобщенный или абстрактный характер изложения и подачи научных текстов, затрудняющие восприятие и внедрение нового знания в интеллектуальную практику общественного субъекта познания и деятельности. В качестве примера приведем представление научной школой Е.Н. Шиянова педагогическому сообществу Ставропольского края новых идей о воспитании, социализации, развитии личности в рамках разработанной инновационной региональной концепции «Развитие, социализация и воспитание личности» (1993 г.) и соответствующих новых терминов, в которые эти идеи были облечены. Концепция достаточно широко обсуждалась педагогической и научной общественностью города и края, представленные положения в целом были встречены с интересом, но, по большому счету, этим всё и ограничилось. Затруднительность восприятия педагогами педагогических новаций и следование им определялось, в частности, и новой для них терминологией. Так, ряд смыслообразующих терминов вызвал жаркую дискуссию: например, понятие «самость», имеющее широкое хождение в психологии, для учительского языка было не только непривычно, но и воспринималось в определенной степени с долей вульгарности; также неоднозначно и искаженно было воспринято впервые представленное понятие «социумность» (при оперировании им многие подчеркнуто ударение ставили не на первую букву «о» в данном слове, а на букву «у»), раскрывающее многогранность внешней – социальной стороны развития и проявления личности. И хотя специалистами признавались актуальность

и востребованность нового педагогического знания, были даже намечены конкретные шаги его реализации в образовательной практике, всплеск практического интереса к новым идеям вскоре угас, многое из наработанного материала было предано забвению;

– наличие психологических фобий в научном мире, влияние «фона личности» как самого автора научной идеи, так и тех, кто сопровождает новую идею или оппонирует ей. При этом психологический фактор подчас является решающим, так как именно человек воспринимает и усваивает новые идеи. Насколько они окажутся приемлемыми для него, насколько соответствуют тому, что по этому поводу думает и пишет кто-то, являющийся для него «авторитетом» – это есть зачастую ключевой вопрос. Для многих преимущество отказа от прежних представлений, теоретических построений и моделей не является очевидным в силу самых разных причин, среди которых: упоминавшаяся выше ригидность сознания отдельных представителей как старшего, так и молодого поколения педагогов и ученых; стереотипизация устоявшихся научных и практических схем и подходов применительно ко всему кругу изучаемых явлений; понятность имеющихся идей; личная причастность к обоснованию, отстаиванию, продвижению идей, которые кем-то определяются теперь как устаревшие и др.

9. В процессе борьбы за свою реализацию идея, в том числе идея гуманизации общества, гуманизации образования, *неизбежно претерпевает видоизменения*. Можно утверждать, что *ни одна идея в чистом первоизданном виде не осуществляется*. Специфика идеи заключается в том, что она не совпадает полностью с конечным объектом её воплощения не только потому, что неполно, не в деталях его отражает, но, прежде всего потому, что *содержит в качестве цели идеальный образ нового объекта*, которого как такового еще нет в действительности (в прежнем же объекте заложена только его реальная возможность). Несовпадение того, что после всех трудов реально перед глазами, тех результатов, которые достигнуты в процессе воплощения идеи с тем, как ты её «зримо» себе представлял, заставляет переформатировать идею, трансформировать её под реальность, чтобы испытать хоть

какую-то удовлетворенность от неё, чтобы полностью в ней не разочароваться.

Причинами несовпадения идеи и продуктов её реализации являются также следующие объективные положения:

– ни одна идея изначально не бывает полностью безошибочной. Вступая в борьбу с конкурирующими идеями, она подвергается объективно оправданным поправкам по существу;

– идея должна выдержать борьбу с традицией. Только та идея обретает социальную силу, которая воспринята обществом. А общество, в свою очередь, как правило, воспринимает только те идеи, которые оно может, если и не строго логически, то психологически связать со всей накопившейся традицией. И даже если какой-либо гений выскажет идею, которая не может быть уложена в такую связь, то она не получит социального признания, она попросту окажется преждевременной;

– идея, превращаясь в социальное достояние, т.е. будучи обобщенной и избавленной от частных черт, в процессе отчуждения от её автора теряет много оригинальных черт, которые были ей преданы за счет индивидуальности «того великого ума», который её впервые сформулировал;

– когда идея в конце концов одерживает победу, то она осуществляется в обстановке, уже измененной самою борьбой за осуществление идеи, т.е. не в той обстановке, в какой она зародилась [12, С. 277-278].

Социальное и историческое значение идей состоит, таким образом, в том, что они дают при своей реализации часть тех результатов, которых их авторы от них ждали, а сверх того новые результаты, которые они не могли предвидеть.

10. Важнейший вопрос генерирования и продвижение в жизнь идеи – это выявление перспектив её реализации. Научная зрелость, преобразующий характер идеи является первой необходимой предпосылкой для ее успешной практической реализации. Но этого мало. П.В. Копнин подчеркивал, что идеи практически реализуются людьми не только с помощью материальных (орудий труда), но и, в первую очередь, духовных средств (воли, эмоций и т. д.).

Вся история показывает, что прежде чем действовать в соответствии с той или иной идеей у человека должна созреть необходимая для этого решимость. В её формировании определенная роль принадлежит вере в идею, уверенности в её истинности, в необходимости действия в соответствии с ней, в реальную возможность воплощения идеи в действительность. Вера здесь – это способность человека выйти за пределы данного, за рамки очевидного, признать наличие того, что реально пока не дано [5, С. 300]. И вроде с идеей гуманизации образования в этом плане было всё нормально. Большое количество инновационно мыслящих ученых и педагогов верили в эту идею, демонстрировали решимость в её реализации в школе, сами в своей практике творили гуманную педагогику. Но, видимо, это была битва одиночек, а значит, изначально обреченная на неудачу борьба с системой. По сути, это было сражение с ветряными мельницами.

Только когда идея воплощена в жизнь, в полной мере становится ясным, что в ней было кажущимся, просто желаемым или мечтаемым, и что – объективным, истинным, реально реализуемым. Вместе с тем это служит как бы подведением некоторого итога в познании предмета и исходным моментом в его восхождении на более высокую ступень. Но наряду с этим всегда существует и несовпадение между идеей и ее практической реализацией, которое наиболее очевидным бывает тогда, когда реализуются либо недостаточно зрелые научные идеи. Именно тогда лишний раз можно убедиться, сколь далек бывает результат практики от идеи, которой при этом руководствовались.

Но не следует думать, что если идея достаточно зрелая, развитая и научно проработанная, то и практический результат будет абсолютно тождествен ей. Нет, противоречие между идеей и результатом практической её реализации будет существовать даже в этом случае. Как минимум, она может потерпеть фиаско в обществе, недостаточно зрелом с точки зрения цивилизационного развития, а значит, не готовом к её восприятию на деле. Таким образом, практика, с одной стороны, неспособна полностью воплотить существующие идеи, но с другой – всегда идет дальше

их, дает всегда новое по сравнению с тем, что было в тех идеях, из которых она исходила. Это, собственно, и делает практику основой познания и определенным критерием истинности. Подтверждая истинность идей, выявляя, что в них было объективного, она идет дальше их, создает основу для возникновения новых идей [5, С. 296].

Судьба идеи гуманизации образования позволяет зафиксировать положение: *идеи не только подытоживают опыт предшествующего развития знания, но и служат платформой, на базе которой происходит синтезирование и преобразование знания в некую целостную систему*, например, в гипотезу или теорию. Они исполняют роль активных эвристических принципов объяснения явлений, поиска новых путей решения проблем. В связи с этим научно обосновываемая *идея может рассматриваться как важный системообразующий элемент, проясняющий как суть, так и процессы построения той или иной педагогической системы, концепции или теории*. Таким образом, выявление и изучение генезиса педагогических идей относительно того или иного направления педагогического знания, а идея гуманизации образования является одной из краеугольных в понимании цивилизационного статуса педагогики как науки, практики, сферы социального строительства, позволяет целостно и системно представить и педагогические мысли отдельных персоналий, и целые научные школы, и научные направления в педагогике в целом в её прошлом, настоящем и будущем.

В целом же думается, что идея гуманизации образования, на каком бы уровне она сегодня не существовала в теории и практике, какие бы перспективы для её реализации мы не определяли, это идея вечная, можно сказать, идея путеводная для педагогики, для каждого думающего и радеющего за свою профессию педагога.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга 1. М.: Амрита, 2010. 288 с.

2. Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003. 272 с.
3. Вахтомин Н.К. Генезис научного знания: Факт, идея, теория. М., 1973. 286 с.
4. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. СПб., 2003. 576 с.
5. Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания: Опыт логико-гносеол. исследования. Москва: Наука, 1973. 323 с.
6. Корнетов Г.Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики // Историко-педагогический журнал. 2015. №2. С. 44-68.
7. Кузнецова А.Я. Реальный гуманизм современного образования // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 5. С. 83-84.
8. Лидак Л.В. Педагог как объект научной психологии. Ставрополь.: Кн. изд-во, 2000. 189 с.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М., 2007. 320 с.
10. Третьяков Д.В. Идея и её онтогносеологический статус: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.01. Воронеж, 2005. 155 с
11. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. 2-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1989. 815 с.
12. Хвостов В.М. Теория исторического процесса: Очерки по философии и методологии истории. Изд. 4-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2006. 392 с.
13. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Ставрополь: Издательство СКСИ, 2007. 636 с.
14. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Становление и развитие гуманистической педагогики. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педуниверситета, 1977. 144 с.
15. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя: учебное пособие. Москва-Ставрополь, 1991. 180 с.
16. Шиянов Е.Н. Личность в гуманистической концепции воспитания // Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма: Монография / Под ред. Е.Н. Шиянова, С.В. Бобрышова. Ставрополь: СКСИ, 2007. С. 8-26.

1.3 Аксиологические параметры и теоретико-методологический статус идей педагогики заботы И.П. Иванова

Прежде всего уточним феноменологию тезиса, давшего название материала, который будет излагаться ниже. Некоторые идеи в рамках той или иной научной отрасли и сферы практики имеют не просто важное значение, а занимают в ней краеугольное положение, реализуют системообразующую функцию. Другими словами, имеют выраженный теоретический и методологический статус, задавая тем самым начало формированию и развитию по сути новой научной парадигмы. Поясним суть нашего понимания методологии науки и конкретно методологического статуса идеи.

В данном вопросе мы опираемся на замечание П.Г. Щедровицкого [13, С. 95], определявшего, что суть любой методологической работы ученого или практика проявляется не столько в познании им действительности как таковой, не столько в открытиях и формулировках законов и закономерностей, описывающих и объясняющих изучаемую действительность, сколько в *создании методик и проектов*, по канонам которых, в соответствии с которыми и с опорой на которые он, во-первых, отражает объективный и субъективный мир какой-то реальности (акт познания), а, во-вторых, даже в большей мере чем отражает – мысленно создает, творит заново этот мир (акт творения), в том числе – через мысленное объемно-сущностное прояснение *конструкции* этого мира, создание *проекта* того, как, по каким законам и правилам, с какой хитрецой он устроен, существует, функционирует. Эта конструкция (проект) проясняет, к примеру:

– что за «вещество» наполняет этот мир, *какова* его природа и как его можно зафиксировать, увидеть, пощупать, измерить, оценить, чтобы при этом не замарать ненужными, чуждыми ему примесями, не сломать и не разбить на кусочки, которые сложно потом будет привести к первоначальному виду;

– как внутри него, осуществляя его познание, надо идти от входа к выходу (создание нечто подобного нити Ариадны),

какими коридорами, туннелями и закоулками в нём можно/нужно передвигаться, чтобы не заблудиться, чтобы, замечая и не теряя из виду всего того, что вокруг, выйти туда, куда надо, и увидеть главное, т.е. то, из-за чего ты здесь; *какие* из этих коридоров главные, типа проспекта, а *какие* просто тропки, но тропки, способные вывести через трясину массива информации и сопутствующих представлений, не дав утонуть в них;

– *почему, зачем, каким образом* что-то надо делать в вначале пути познания, в его середине и конце – задавать какие-то вопросы (что это за вопросы, какова их суть и предназначение?) и отвечать на них (как отвечать – сразу или взяв паузу, коротко и точно или пространственно и образно?), полемизировать (с собою или кем-то и т.д.) или соглашаться;

– *какими* познавательными инструментами (способами и приемами наблюдения, фиксации, замера, подсвечивания каких-то деталей и нюансов) можно/нужно/нельзя пользоваться, чтобы обеспечить проясняющее продвижение по пространству этого мира, охватывая всю его конструкцию или ту или иную часть.

Давая ответы на эти и многие другие вопросы, которые возникают у каждого исследователя, ступающего на дорогу познания, у каждого практика, приступающего к преобразующей деятельности, методология тем самым определяет в качестве своей главной функции функцию поводыря, лоцмана, переводчика, шерпа, слуги. Основное предназначение и значение методологии как раз и заключается в том, что «она обслуживает весь универсум человеческой деятельности прежде всего *проектами и предписаниями*» [13, С. 95]. Главные вопросы, на которые отвечает и за которые отвечает методология – это не «что делать?» и «как делать?», а «как думать?», когда собираешься что-то делать или уже делаешь. При этом всё указанное выше не означает, что исследование и научное знание исключаются из области методологии. Г.П. Щедровицкий подчеркивает, что наоборот, методология до предела насыщена знаниями (уточним – знаниями о деятельности и знаниями об объекте этой деятельности) и включает в свой строй исследование: «методологическая работа и методологическое мышление соединяют проектирование, критику

и нормирование с исследованием и познанием» [13, С. 96]. Но беря за основу такое понимание методологии следует признать, что «основные продукты методологической работы – конструкции, проекты, нормы, методические предписания и т.п. – не могут проверяться и никогда не проверяются на истинность. Они проверяются лишь на реализуемость» [13, С. 95].

Таким образом, сформулируем ключевое понимание значения того, что имеет статус методологического: это не просто какое-то знание о чем-то, это знание, задающее и организующее параметры, логику, требуемые векторы, границы и за границу пространства мыследеятельности. Будучи системой организации мыследеятельности, методология вооружает смыслами мыслительных действий; методикой организации и распределения «информации к размышлению» в процессе познания; предлагает основанные на тех или иных ценностно-смысловых установках схемы и предписания построения мышления применительно к условиям той или иной познаваемой действительности; предоставляет матрицу восприятия, рефлексии и понимания этой действительности как целостности, а также себя и других в рамках данной действительности; указывает на наиболее продуктивные методики и приемы анализа и понимания, обеспечивающие получение нужного результата. При этом примечательно, что не всё здесь поддается строгой логике. Методология может быть определена как некий род ментального искусства в сфере науки, как режиссура научной мысли, как искусство вопрошания. Так, методологический инструментарий в сфере педагогики призван прояснять ответы прежде всего на вопросы «Как?» (Как это надо понимать? Как это надо видеть и воспринимать? Каковы методы воспитания? Каковы приемы, средства и процедуры обучения? Каковы принципы воспитания? и т.д.) и «Почему именно так?» (почему именно такие, такое, таким образом?).

Учитывая, что педагогическая действительность описывается средствами гуманитарного знания, ответов на эти вопросы может быть множество, так как способов познания этой действительности, вернее способов проникновения в суть этой действительности, её понимания и объяснения также существует много. А потому

подчеркнем вслед за Г.П. Щедровицким ещё раз: продуктами и результатами методологической работы в педагогике являются не знания, напрямую объясняющие педагогическую действительность и так или иначе проверяемые на истинность, а проекты и конструкции мыследеятельности (при «прикосновении» к этой действительности, при погружении в процессы конструирования и реализации обучения и воспитания), проектные схемы познания и предписания, указывающие на то, как педагогическую действительность постигать и понимать. К примеру, можно знать, что среди методов воспитания существует метод примера и ответить на вопрос – что из себя представляет пример как метод. За знание этого метода отвечает теория воспитания. Можно знать, как использовать метод примера на практике. За это отвечает методика воспитания. А за что же отвечает методология? Она отвечает за то, чтобы показать, продемонстрировать мысленный путь, идя по которому, человек дошел до идеи, что пример – это метод воспитания, что это эффективный метод, однако при условии его определенного грамотного использования. Задача методологии педагогики направить твою мыследеятельность по определенной схеме и в определенной логике, чтобы ты сам в процессе размышлений «дошёл» до понимания, что пример – это эффективный метод воспитания. Не принял на веру, не слушал чужие доказательства, а сам пришел к этой идее, ибо только тогда ты примешь её и будешь жить и работать в соответствии с ней. Идеи, обладающие методологическим потенциалом, задают в своей основе пример и канон мыследеятельности, с опорой на который ты, как и любой другой, к этой идее можешь прийти сам.

Следующий момент, важный для понимания и оценки чего-то под грифом «методологический», это определение его методологического статуса.

Методологический статус научной идеи, как и любого научного феномена, определяется тем, рождается ли она (учреждается ли) *вне зависимости от* имеющей место *научной традиции*, и в результате создает актуальное для реальности, в которой существует традиция, новое смысловое поле действия, или же она *предшествует* чему-то новому, создает ему опору, плацдарм, диагностирует, как к

нему могут потенциально отнестись в обществе. Соответственно и функцию идея тогда выполняет либо *конституирующую*, либо *предпосылающую* [9].

Опираясь на такое понимание вполне можно утверждать, что идеи И.П. Иванова выступают, прежде всего, как способ *конституирования* мира педагогики – учреждают, устанавливают, определяют новую педагогику, вариативно определяемую как педагогика Иванова, педагогика общей заботы, педагогика коллективного творческого воспитания, педагогика коллективной творческой деятельности. Но одновременно они выполняют и *предпосылающую* функцию, открывая перед настоящими и будущими педагогами горизонты педагогики творчества, педагогики радости, педагогики свершений и самореализации. Идеи И.П. Иванова являются компасом и путеводителем по пространству взаимосогласованного и взаимосвязанного мира детства и взрослых, насыщенного гуманистическими смыслами, определенным образом организованными ценностями, творчеством, отношениями, с опорой на которые можно конструировать новые педагогические теории и технологии. Что дает основание так думать?

Идея – это ментальная категории, обозначающая *процесс движения* содержания общественного и индивидуального сознания от осознания необходимости разрешить то или иное противоречие – до идеала разрешённого противоречия [11]. Чаще всего этот процесс развернут в довольно значительной временной перспективе и потому идея редко бывает сформулированной в своем полном звучании в каком-то одном документе. Игорю Петровичу удалось это сделать блестяще. Яркой иллюстрацией этого выступает знаменитая статья-манифест «Два подхода к воспитанию и проблема воспитательных отношений» [5, С. 248-259], в которой в развернутом виде был представлен и анализ глубинных противоречий, сложившихся в педагогике (господство педагогики передачи и усвоения), и наработанные за столетия прогрессивной педагогической мыслью подходы к их разрешению, и ясное указание, как их разрешить – надо изменить характер взаимодействия воспитателей и воспитанников, поставив во главу угла отношения общей творческой заботы. Это в корне меняло

представления и о том, что такое воспитание, и каковы у него функции, и каковы условия постановки и решения воспитательных задач, и каковы закономерности, приемы и методы воспитания, и главное – каковы результаты воспитания.

Методологический статус идеи определяется и тем, к чему она более тяготеет – к практике или теории, насколько она дружит с глубинной методологией – философией. Соответственно по месту в структуре научного знания все научные идеи принято расчленять на три типа – идеи эмпирического уровня, идеи теоретического уровня и идеи уровня философских предпосылок [3].

Идеи же И.П. Иванова имеют отношение ко всем трем типам: они одновременно и эмпирические, и теоретические, и философские. То есть они лежат в основе каждого из трех ключевых базисов педагогической науки – эмпирии, теории, методологии. Именно поэтому идеи И.П. Иванова многомерны, а по сути – безграничны. Исследователи творчества И.П. Иванова определяют их и как педагогику, и как теорию, и как концепцию, и как систему (гуманно-демократическая концепция воспитания, педагогика отношений, воспитательная система, методическая система, концепция коллективного творческого воспитания, методика коллективной творческой деятельности и др.). И во всех случаях это соответствует действительности.

Понимая такую генерализирующую идею как живое, динамическое, многомерное образование, обладающее функциональной спецификой, назовем уникальные *функции* совокупности идей И.П. Иванова.

Прежде всего – это *синтетическая* функция. Идеям Иванова присущ многомерный синтез. Это означает, что одна и та же идея из педагогики Иванова (по сути, каждая его идея) способна осуществлять его одновременно и в сфере научно-исследовательской деятельности, и в сфере морально-нравственных отношений, и в организации повседневной жизни и т.п. [11].

Конечно, это и *прогностическая* функция, т.е. функция реализации свободы мысли и действия в разнообразных её формах. В различных мыслительных комбинациях идеи И.П. Иванова выступают регулятивной, распредмечивающей, опредмечивающей,

интегрирующей, мировоззренческой и т.д. основой для построения педагогического контента.

А ещё это *смыслоопределяющая* функция – смысловая доминанта педагогики И.П. Иванова прежде всего связаны с такими смыслообразующими для гуманистической педагогики понятиями как «коллектив», «коллективная творческая деятельность», «товарищество», «воспитательные отношения», «содружество поколений», «общая забота», «творческая забота» и др.

Исходя из этого главное в понимании идей педагогики Иванова – это фиксация соответствия целям и задачам воспитания тех отношений, которые складываются и развиваются между воспитателями и воспитанниками – отношений *общей творческой заботы* (о себе, о близких и далеких окружающих людях). Идея заботы, пронизывающей, наполняющей содержанием взаимодействие детей и взрослых, – это принципиальный постулат понимания сущности воспитательной системы Иванова.

Простое и вроде понятное слово – забота. Кто ж его не знает, кто не понимает. Но зададимся вопросом, что же всё-таки означает забота?

В толковых, этимологических и философских словарях и энциклопедиях (наиболее доступных для широкого круга читателей источников) забота определяется достаточно многозначно: как «беспокойная мысль о чём-либо; сосредоточенность мыслей на исполнении чего-либо, удовлетворении какой-либо потребности; внимание к потребностям, нуждам кого-либо, заинтересованность в благополучии кого-чего-либо; деятельность, направленная на удовлетворение этих потребностей, обеспечение благополучия» [2]; «внимание, отношение к нуждам, потребностям кого-либо; помощь кому-либо, уход за кем-либо; попечение о ком-либо» [1]; «активность, направленная на достижение блага кому-чему-либо» [12].

Нетрудно заметить, что в приведенных примерах обозначается прежде всего моральный аспект заботы, через её трактовки задается соответствующая гуманистически окрашенная нравственная характеристика личностных качеств. Но у И.П. Иванова забота выходит за рамки чисто характеристики личности. Ученый подчеркивал, что забота, особенно постоянная и многообразная, являет

собой «особый тип (сплав) отношений, поведения и деятельности человека, <...> органически включает в себя собственный поиск, отбор, планирование жизненно важных задач и средств для их решения, собственную оценку своих действий, обмен опытом...» [4, С. 194]. Развивая основные положения своей педагогики заботы, И.П. Иванов особый упор всегда делал на понимании заботы именно как соединении, сплаве в ней культуры отношений, поведения и деятельности: «Это деятельность, удовлетворяющая интересы, потребности жизненно-практические (жизненно-практическая забота) и воспитательные (воспитательная забота). Забота воспитательная и жизненно-практическая в их единстве – это творческая деятельность, удовлетворяющая интересы, потребности общества, т.е. общественные и личные интересы, потребности всех его членов, в настоящем и будущем. Забота в высшей степени общая, ибо это забота каждого члена общества о благе всех и забота всех о благе каждого. Забота товарищеская, ибо все её участники находятся в отношениях товарищества, в отношениях взаимной действенной заботы о решении общественно важных дел» [8, С. 11].

Уточняя, что означает, что включает в себя подлинно заботливое отношение к людям, И.П. Иванов указывает на ряд важных для каждого человека привычек и умений, которые дополнительно проявляют деятельность сторону заботы. Заботиться о людях – это значит проявлять:

- «Привычку и умение быть внимательным и чутким, вглядываться в окружающую жизнь, искать и находить *нужное* людям, возможность приносить им пользу и радость.

- Привычку и умение строить личную и коллективную перспективу, планировать, распределять во времени решение разнообразных жизненно важных задач.

- Привычку и умение преодолевать трудности в выполнении задуманного, доводить начатое до конца, воодушевлять товарищей, передавать им свой опыт и использовать опыт других.

- Привычку и умение оценивать собственный опыт и опыт других, учиться на собственном опыте и опыте других, извлекать уроки на будущее» [4, С. 194].

Такое понимание заботы убеждает в справедливости утверждения И.П. Иванова, что *забота* выступает важнейшей *педагогической категорией*. В его педагогике заботы – это ключевой ментальный, деятельностный, инструментальный и отношенческий конструкт, понимаемый и чувствуемый как:

- особое *состояние сознания*, ориентирующее на поиск актуального объекта заботы, нуждающегося в ней;
- особый *сплав отношений, поведения и деятельности*, объединяющих всех и каждого в одном устремлении – творить добро;
- особая *деятельность* – *повседневная творческая практическая забота* об общей жизни, о родном крае, об окружающих людях – близких и далеких, малышах и взрослых, о своем коллективе – классе и школе, «о себе как товарище других людей», о далеких друзьях – в нашей стране и за рубежом;
- особые *дела* – *общие творческие дела* на пользу и радость себе и окружающим.

Но вот ещё на что следует обратить внимание при знакомстве с педагогикой заботы И.П. Иванова – на характеристику того, какими мотивами должны сопровождаться деятельность и отношения заботы, как должны проявляться самостоятельность и совместность деятельности, какими деятельность и отношения должны быть в плане их восприятия другими людьми, какие самоощущения они должны порождать, как должны рефлексироваться в плане подведения итогов, какова роль и позиция взрослых в этой деятельности и отношениях и др. Этому ученый придавал огромное значение, особо выделяя данные моменты в своих текстах курсивом или разрядкой в ключевых словах, чтобы читатель случайно их не упустил. Приведем для иллюстрации несколько таких моментов, обильно разбросанных по страницам лишь одной из его работ – «Формирование юных общественников и организаторов» [4, С. 188-280]: «каждый должен думать вместе с коллективом», «ребята все вместе думают», «задачи для ребят должны быть п о с и л ь н ы е», «должно быть уважение к в о з м о ж н о с т я м каждого», «к а ж д ы й чувствует себя п р и ч а с т н ы м», «чувствовать о т в е т с т в е н н о с т ь за происходящее», «коллективная организация жизни ребятами

вместе с их руководителями», «можно и нужно ставить каждого школьника в позицию постоянного организатора жизни своего коллектива», «создание микроколлективов, связанных взаимной заботой школьников», «потребность каждого ребенка в завтрашней радости и не менее сильная потребность в самостоятельном действии вызываются к жизни и претворяются в коллективном раздумье, коллективном раскрытии перспективы, в целой программе действий», «три важнейших требования, которым должны удовлетворять общие дела школьников на пользу и радость себе и другим людям: добровольность, бескорыстие, творчество», «добровольно взяться за жизненно важное дело и отвечать за него друг перед другом и перед своей совестью», «нужно сделать октябрят участниками повседневной, текущей организаторской работы», «общие творческие дела – это события общественной жизни классного (и школьного) коллектива, совершаемые творческими и усилиями Младших и старших, воспитанников и воспитателей на пользу и радость всему коллективу или, что особенно ценно, и своему коллективу, и другим людям (другим – а значит и себе!)», «дружеское общение при умелом педагогическом руководстве и составляет основу повседневной заботы каждого школьника о своих товарищах, об окружающих людях», «беседы и другие воспитательные мероприятия могут носить подкрепляющую общественную деятельность воспитанников характер».

Приведенные выше тезисы дают основание заключить, что забота в методологическом и аксиологическом понимании И.П. Иванова является не просто значимой педагогической категорией. Данное понятие предстает в учении ученого основной, можно даже сказать – системообразующей духовно-нравственной категорией воспитания. Как определяет О.Н. Маслюк, «забота» у И.П. Иванова «выступает как педагогическая цель-ценность, формирующаяся в воспитательной системе, и как фактор, объединяющий людей на уровне субъект-субъектных отношений и ставящий каждого в активную позицию в самовоспитании; то есть эта категория имеет как стратегический, так и тактический аспекты и

может получать развитие в изменяющихся социально-экономических условиях» [7, С. 7].

Если обобщить основные достижения теории и методологии педагогической науки, связанные с разработкой понятий «забота», «сотрудничество», «содружество», «воспитание», «воспитательный коллектив», «коллективная творческая деятельность» и др. в научной картине мира педагогики И.П. Иванова, то следует признать, что его идеи имеют безусловный «авторитет» для педагогической науки и практики и в гносеологическом, и в онтологическом, и в аксиологическом смысле.

В целом *научная картина мира педагогики И.П. Иванова* – это синтез научных и практических знаний:

- о педагогической действительности в мировоззренческом аспекте с ориентацией на отражение в этой действительности ценностной картины мира, жизни, человека; введение в научный оборот принципиально новых и конкретизация основных педагогических категорий в контекстах гуманистического понимания человека, личности, группы, деятельности, общения, отношений, жизни;

- о ребенке в статусе человека как субъекте воспитания и самовоспитания, о знаковых параметрах его социальной природы, об источниках и факторах развития и обогащения его социальности, о востребуемых обществом личностных качествах и закономерностях их формирования и воспитания и др.;

- о системе педагогически и психологически обусловленных и инструментизируемых социальных отношений – воспитательных отношений, являющихся первопроблемой педагогики и первоисточником достижения успехов в воспитании, построении эффективного воспитательного процесса; о значении и потенциале творческого содружества между воспитателями и воспитанниками;

- о детском коллективе, процессах и факторах его жизнедеятельности как платформы формирования гуманистически ориентированного профиля личности; о личностно развивающей модели групповых и межличностных отношений в коллективе, о совместной деятельности на достижение общезначимого результата как источнике развития ценностного сознания, формирования привычки и стремления быть Человеком;

– о творчестве и деятельности в их взаимосвязи и взаимообусловливании, о воспитательных и развивающих возможностях коллективной творческой деятельности.

Что нам сегодня дают идеи И.П. Иванова. Кратко перечислю лишь несколько концептов, раскрывающих методологическое значение идей И.П. Иванова для педагогики.

Идеи И.П. Иванова позволяют (побуждают) педагогу (думающему, желающему разобраться, стремящемуся понять, неравнодушному к профессии и т.д.), во-первых, стать в *позицию методологического самоопределения*, т.е. осуществлять смыслопоисковую, смыслотворческую деятельность, направленную на обретение им собственной субъектной педагогической позиции среди противоречивых педагогических реалий, а, во-вторых, вооружают установками на многомерное понимание всего континуума педагогики:

– понимание *цели*, которую ты собираешься/должен реализовать в процессе воспитания и обучения, организуя свою педагогическую деятельность;

– понимание *времени*, в котором ты живешь, воспитываешь, понимание его противоречий, сложностей и задач, которые ты должен попробовать решить;

– понимание *педагогического процесса* как системного мульти-смыслового феномена;

– понимание *языка педагогики* как уникального, неповторимого гуманитарного, гуманистически ориентированного знания;

– понимание *результата воспитания и обучения*, т.е. того, с какой целью осуществляется/будет осуществляться образовательный процесс и что это может и должно дать детям, обществу, педагогу, педагогике;

– понимание *того, как надо воспитывать и обучать*, и какова в этом роль, направленность и степень участия детей, педагога, общества в их взаимосвязи и взаимодействии;

– понимание того, *как обеспечить достижение* тех или иных заданных параметров воспитания и обучения.

Не будет преувеличением сказать, что фундаментальное методологическое и аксиологическое значение идей И.П. Иванова

в том, что он сформулировал *истину*, призванную открыть глаза педагогическому сообществу на всё, что оно делает и как делает, как к этому относится, как воспринимает и как оценивает. В основе этой истины – постулирование *проблемы понимания воспитания как определенным образом организованной передачи опыта* от старших младшим и связанной с этим *проблемы воспитательных отношений* как системообразующего основания постановки всего дела воспитания, функционирования всей педагогики. И.П. Иванов ясно, наглядно и убедительно показал, что почти всё, что делалось педагогами раньше и делается сегодня – неправильно, по сути антипедагогично!

При привычной практике воспитания всем должно быть понятно, что повсеместно реализуемое воспитание *не делает детей более совершенными и более воспитанными*, оно *делает их нормосообразными*, встраивая в них в качестве частей глубокий и мощный строй целокупно выверенных многочисленных норм – поведения, общения, отношений, делания, говорения, руководства и подчинения и т.д. [6]. Перечень этих все более усложняющихся и дифференцирующихся с возрастом норм огромен, он приводит к калейдоскопности воспитательного процесса (сегодня воспитываем как себя вести со старшими, завтра – как быть патриотом, делать добро и любить Родину, послезавтра формируем правовую или финансовую культуру и т.д.). И что? Получается сильно? Ответ не будет однозначным.

И всё потому, что отсутствует главное: понимание глубинной сущности воспитания (не воспитательной работы, а именно воспитания), понимание механизмов и условий эффективного воспитания и главного среди этих условий – роли воспитательных отношений.

В традиционно звучащих определениях воспитания, зафиксированных в большинстве учебников педагогики, словарях и т.д. воспитание – это *«целенаправленный, специально организованный процесс...»*, *«специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств*, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь

учебно-воспитательный», «целенаправленное *создание условий* (материальных, духовных, организационных) для развития человека», «это процесс *специально организованного взаимодействия педагогов и воспитанников по реализации воспитательных целей и задач*, отражающих основные требования общества». Но ни одно из этих определений не в состоянии вскрыть в целостности мир воспитания, показав его изнанку и лицо, раскрыть его в движении от постановки цели, определения содержания, постулирования роли субъектов воспитания, определения общей и частной канвы.

А вот что такое воспитание по Иванову: «воспитание – это *процесс целенаправленного развития общественно необходимых личностных отношений человека и окружающей жизни, к разным её сторонам, к самому себе и целенаправленного преодоления общественно-чуждых личностных отношений человека к окружающей жизни, к разным её сторонам, к самому себе!*» [5, С. 200]. То есть центральным ядром смыслового поля воспитания выступают отношения! Соответственно центром приложения педагогом воспитательных усилий являются личностные отношения – отношения между детьми, отношения детей и воспитателя, отношения детей и окружающих людей, отношения в детском коллективе, отношения к жизни и труду и т.д.

Далее, каковы должны быть личностные отношения? Классическая и вроде разумная формула – демократические, что реально выступает в жизни как «разумная опека». Но! Как основной вид – нет! Отношения должны быть по типу «творческое содружество»: «*Творческое товарищеское содружество воспитателей и воспитанников* должно быть ведущим типом воспитательных отношений потому, что *суть этого процесса составляет нравственное формирование личности* человека, а оно может происходить *только на основе накопления воспитанниками собственного опыта общественно полезной деятельности*, т. е. *в самостоятельном – но вместе и под руководством взрослых – поиске, выборе и осуществлении путей и средств улучшения окружающей жизни*» [4, С. 26].

Именно находясь в отношениях творческого содружества, подчеркивает И.П. Иванов, «воспитатели вместе с воспитанниками

ищут новых, неизвестных им самим решений жизненно важных задач, решений, как правило, вариантных, требующих выбора» [4, С. 25]. Внутри же отношений «разумной опеки» воспитанник является, как правило, объектом открытых направляющих и контролирующих воспитательных воздействий со стороны педагога. И воспитанники в результате «ищут» те решения, которые уже известны педагогам и являются с их точки зрения наилучшими, т.е. инвариантными и обязательными для каждого. Таким образом, они являются объектами передачи готового обобщенного ценного опыта, с подчеркнутой целью усвоения этого «передаваемого» педагогами опыта. А организуемая и контролируемая самостоятельная деятельность воспитанников является здесь, по сути, лишь средством обеспечения такого усвоения [4, С. 25].

Таким образом, отношения творческого содружества – это не просто формула отношений. В ней Игорь Петрович заложил фундаментальную мысль о сути психологически обусловленного технологического подхода к воспитанию и определению его целевых ориентиров, позволяющих воспитанникам развивать у себя личность, формировать подлинную субъектность: во-первых, вместе и под руководством взрослых реальная деятельностная забота об окружающей жизни, о близких и далеких людях и себе самом, что приводит к преобразованию жизни, окружающих людей и себя; во-вторых, забота через поиск новых, неизвестных и воспитанникам, и воспитателям решений жизненно важных задач, решений вариантных, что требует выбора, проявления решительности, проявления ответственности!

При всём при этом, уточнял И.П. Иванов, от «разумной опеки» конечно отказываться нельзя, это тоже важный и необходимый тип воспитательных отношений. Но необходимый именно как вспомогательный тип отношений. Он целесообразен, когда воспитанникам надо дать те знания, умения и навыки, которые не могут быть переданы иначе как в процессе обучения и не могут быть приобретены школьниками на собственном жизненном опыте. Вернее, когда нельзя ждать и надеяться, что когда-то воспитанники в своей жизни с этим опытом встретятся и приобретут его,

причем в тех качественных характеристиках, которые требуются для воспитанного человека. Соответственно «разумная опека» позволяет предъявить воспитанникам прямые и опосредованные моральные требования, убеждения в их значимости, стимулировать побуждение к их принятию и приучение к их выполнению. Это касается и прямой и опосредованной передачи знаний, умений и навыков с открытой целью усвоения воспитанниками этого опыта [4, С. 26]. И хотя по сути «разумная опека» здесь – это педагогически выверенное воспитательное воздействие, но воздействие специфическое, не похожее на обычное, с которым мы привыкли иметь дело в традиционной воспитательной практике. Это воздействие пронизано гуманистической ориентировкой на личность и деятельность ребенка, пронизано сотрудничеством, товариществом. Но чтобы так было, Игорь Петрович обозначает ряд условий, которым такое воспитательное воздействие должно соответствовать [5, С. 202-205]. Воздействовать надо так:

– чтобы включать каждого воспитанника *как своего младшего товарища в совместную деятельность* на общую радость и пользу, *как участника общей творческой гражданской заботы* – нравственной, политической, трудовой, моральной, организаторской, познавательной, художественной, спортивно-оздоровительной, *совместно* осуществляя поиск нужного окружающим людям, выбирая и открывая лучшие варианты и средства решения жизненно полезных задач, обмениваясь опытом, преодолевая трудности при выполнении задуманного, включаясь в борьбу со всем, что мешает добру и красоте нашей жизни, оценивая сделанное и извлекая уроки на будущее;

– чтобы проявлять *внутреннее, духовное отношение к воспитаннику как младшему товарищу*, что предполагает *единство товарищеского уважения* (вера в творческие силы, возможности как умелого и увлеченного участника дела, понимание сильных и слабых сторон, стремление раскрывать, развивать лучшие стороны и преодолевать недостатки, слабости) *и товарищеской требовательности* (раскрытие тех действий, в которых нужно участвовать, чтобы улучшать окружающую жизнь и улучшать, совершенствовать себя как товарища других людей);

– чтобы в процессе воздействия *развивать в единстве все три стороны личности человека: познавательно-мировоззренческую, эмоционально-волевою и действенную*, то есть «формировать научные знания, убеждения, идеалы; возбуждать и укреплять высокие чувства, стремления, интересы, потребности; развивать необходимые каждому гражданину общества умения и способности, привычки и черты характера»;

– чтобы способы воздействия формировали у воспитанников важнейшую *привычку отвечать за себя и товарищей*, потребность самим развивать у себя необходимые качества и способности преодолевать недостатки, помогать в этом своим товарищам; а это значит, *способы воздействия воспитателей на воспитанников должны быть и способами воздействия самих воспитанников на себя, становиться способами воздействия воспитанников друг на друга и каждого воспитанника на себя*;

– чтобы *использовать в единстве различные виды воспитательного воздействия* – открытое и незаметное, прямое и опосредованное, причем использовать творчески – конкретными многообразными приёмами, что даст воспитанникам *почувствовать себя участниками творческого решения* общих с воспитателем жизненно полезных практических задач, *почувствовать себя не объектами воспитания, а младшими товарищами взрослых* по общей гражданской заботе.

Всё это воспитательное воздействие в товарищеской заботе.

Методологическое значение идей И.П. Иванова ещё и в том, что это целостное знание (выраженное в виде теории, методики, системы, концепции). И только в качестве такового, а не в виде какого-то мнения, суждения или пробника они должны находить свое применение и в науке, и в практике. Особенность идей Иванова заключается в постижении и обосновании *педагогического знания как целостности, системы*, в структуре которой блоки мировоззрения, нравственных императивов, внутриколлективных отношений и отношений с социумом, построения деятельности как самодеятельности, организации и самоорганизации, управления и др. выступают как единая педагогика, как нерасторжимое единство, подкрепляя

и детерминируя друг друга. Эту целостность нельзя разрывать на кусочки, растаскивать на отдельные элементы и только их и пытаться применять исходя из того, что что-то нравится, а что-то нет, что-то актуально, а что-то тривиально, что-то понятно, а что-то слишком замудрено, что-то современно, а что-то устарело. Всё целостно, а иначе это симулякр, т.е. похоже, но не оно, а значит не работает как надо, не дает должных эффектов. А именно это довольно часто и происходило. Сколько народу у нас в планах и отчетах писало, что работают по Иванову, а на самом деле просто свои мероприятия, проводимые «как все и как всегда», обозначали как новомодное КТД.

Принципиально отметить и то, что идеи И.П. Иванова разрабатывались и инкорпорировались в педагогику и социальную практику *не только в зоне актуального воплощения и решения задач актуальности, но и на перспективу развития страны и её социальных институтов*. Педагогика Иванова – это перспективная педагогика (предпосылочная функция в деле). Идея перспективна в образовании, если в перспективе (в горизонте грядущих событий) она способна влиять на преобразование той будущей реальности. Это происходит, если идея затрагивает глубинные человековедческие основания жизни общества, профессиональные и бытовые интенции, определяющие его эволюцию и развитие. Перспективность идей – важнейший показатель их методологического статуса. Дело в том, что реальность, в которой мы живем, сама по себе не содержит в себе никаких перспектив. Они (эти перспективы) вырабатывается, возникают в социальной и педагогической реальности в результате её исследования, рефлексии, многомерного понимания и преобразования на практике (в опыте). И чем богаче, многояруснее, детализированней будут практика и опыт, тем четче, яснее, прописаннее, менее идеализированно будет и перспектива. Перспективной является не сама по себе реальность завтрашнего дня, а концептуализированная часть реальности, концептуализированный опыт [10]. Всё возникает из опыта. Та или иная перспектива вырабатывается вместе с новыми концептами, нормами, правилами, языком, теоретическим базисом, позволяющими делать различия и идентифицировать реальные объекты и перспективные, описывать,

объяснять и предсказывать явления, совершать интенциональные действия, рационально преобразовывать реальность, подготавливая её к встрече с перспективой.

Идеи И.П. Иванова указывают на то, что овладение педагогическим знанием предполагает постановку субъекта познания в определенную *субъектную позицию*.

Во-первых, эта позиция характеризуется *определённым ментальным состоянием, ориентированным на понимание*. Знание не всегда сопровождается пониманием. Сказать, что ты знаешь, как воспитывать (даже если ты в этом уверен, что знаешь), не означает, что ты действительно «знаешь». Твой ум должен знание связывать с фактами, опирающимися на знание, плюс понимание. *Ум должен стать в причинно-следственную позу*. Понимание того, почему и как что-то происходит в процессе воспитания, происходит со мной, с детьми, с окружающими, как и чем мы связаны со всем этим происходящим. Но при этом сколь угодно долго можно рассказывать, что воспитание – это целенаправленный, специально организованный процесс и т.д., а воз знаний о воспитании будет стоять на месте. Ты никогда не поймешь, что надо организовывать не детей, а деятельность, в которой ты вместе с детьми что-то делаешь значимое и полезное. И так будет, пока ты не поймешь, что целенаправленность – это не внешняя кем-то заданность, а полноценный результат, подводящий итог уже состоявшемуся и очень значимому этапу работы внутри воспитательного процесса, в рамках которого педагог и воспитанник вместе, в совместном поиске обрели эту цель. И только поняв это, актуальным станет вопрос: А как это сделать? Как добиться этого? При помощи чего? Только в этот момент, к примеру, «Разведка полезных дел» и начнет обретать форму педагогического знания, а не рассказа, что это здорово и весело. Только пройдя этот шаг, ты получишь шанс заниматься воспитанием, а не его имитацией при помощи знакомых тебе «форм и методов».

И в этом моменте в идеях И.П. Иванова содержится следующий важный методологический посыл, оформленный в вопрос: *как обеспечить, чтобы знание и понимание педагогического процесса пришло к педагогу*.

Известно, что знание, просто почерпнутое из учебников или каких-то книг, которые попали под руку, а также поточно транслируемое учителем или лектором на занятии, т.е. *общее знание о чем-то, полученное от кого-то и как-то* на заданную тему, – это знание выполняет информационную функцию фонового плана, подобно той, которую выполняет в жизни, к примеру, «общая собственность». Оно общедоступно, оно просто есть, есть у всех, а значит менее ценно [10, С. 381]. Педагогика уверенно констатирует: такое знание удовлетворяет наиболее слабым познавательным запросам. И любой педагог подтвердит: попроси ученика или студента на следующий день после занятия раскрыть содержание пройденного на уроке или лекции материала, ответом в лучшем случае будет суждение обобщенного плана, что «говорилось на такую-то тему, рассказывалось о том, что ...». Не что он узнал, чем овладел, в чем просветился, а о чем говорил педагог.

Второй тип знания – знание, полученное от свидетеля (того, кто сам где-то был, что-то видел, что-то сделал и совершил). Оно выполняет *функцию достаточно качественного распространения информации* и подчиняется более сильным эпистимическим нормам [10, С. 381]: оно более живое, способно заинтересовать соединением воедино того, что говорится, с тем, кто это говорит, интегрировать эти две составляющие; в нем будет фигурировать ясно видимая «живая» человеческая составляющая. Это знание обладает более сильным механизмом возбуждения познавательного интереса, но, как правило, в основном на уровне разжигания любопытства (вспомним довлеющие популярные формы воспитательной работы – встреча с ветеранами труда, войны: встретились, информационно возбудились в силу личностной привязки информации к «свидетелю», проявили интерес «здесь и сейчас»). Но, по-прежнему, это будет скорее не знание, а информация о чем-то. Угаснет эмоциональная память, выветрится и информация.

А вот знание, *приобретаемое в результате полноценной самостоятельной включенной* в сферу реальной действительности деятельности, где это не просто информация об этой действительности (вот тут у нас урок, вот тут воспитательное мероприятие, а вот это – праздник, а это – труд), а сама реальная жизнь, где

«в живую» ты встречаешься с вопросами и проблемами, которые надо не просто знать и понимать, а чувствовать «своей кожей», чтобы *самому* их решить, да еще деятельность «рука об руку» с *другими, кто познает и кто делится знанием*, вот такое знание действительно дает познавательный эффект, становится собственно знанием, твоим знанием, *нужным тебе!* Знанием, сопровождаемым мощным закрепляющим эффектом личностного эмоционального переживания всего-всего что было, пока что-то вы делали.

Вроде всё просто. По большому счету ничего нового для педагогики в этой педагогической сентенции нет. Но, как говорится, всё самое простое – это и есть самое сложное. Ясно наблюдаемая в современном социуме (в данном контексте современном – это значит помешанном на информатизации, провозглашающем информатизацию образования величайшим педагогическим достижением, за которым будущее нашей школы) деформация смыслового поля знаний обучающихся и в школе, и в вузе свидетельствует, что сегодня основная задача и трудность процесса образования – это не собственно передача педагогом информации, не обучение учащихся способам её поиска и даже не её интериоризация, а предоставление обучающимся *образцов мышления* (и овладение ими) при столкновении с информацией, при её осмыслении; *образцов отношения* к этой информации в различных аспектах качества её содержания, предназначения, источниковой базы и др.; *образцов интеллектуальной деятельности* при работе с ней. Сложность в том, что эти образцы, как своего рода эталоны и правила, не могут быть транслируемы или переданы как какие-то вещественные элементы. В социуме те или иные образцы или эталоны (действий, отношений, общения, поведения и т.д.) имеют совершенно особую человекопривязанную функцию: «они должны как-то «запечатлеть» в себе то, что имеется в первом состоянии, чтобы затем по ним можно было «отпечатать» то, что пойдет во второе состояние» [14, С. 200]. И как бы детально они не описывались (можно десятки и сотни страниц извести на описание того, что такое дружба и как это – дружить, что такое помощь и как это – помогать, что такое творчество и как это – творить, созидать), они всегда будут просто каким-то

когнитивным оттиском, какой-то внешней схемой, которую трудно, а чаще всего невозможно воспроизвести в своей практике. А потому непременным условием постижения и воспроизводства в точном смысле этого слова указанных образцов является «живое» проявление их в деятельности, объединяющей учителя – носителя образца, и ученика – постигающего, обретающего этот образец. Это особо отмечают методологи: «образцы, или эталоны, смогут выполнить свою функцию только в том случае, если рядом будет человек, который может создать по эталонам новые образования» [14, С. 200]. То есть процесс трансляции образцов деятельности и отношений имеет смысл и принесет необходимые результаты лишь в том случае, если параллельно ему, неотрывно от него, буквально в нём передаются деятельность и отношение; при этом данные образцы непременно должны быть включены в них – в эту деятельность и отношения.

Данный методологический постулат выступал для И.П. Иванова одним из базовых, фактически исходником всей его педагогики. Он естественно исходил из того, что традиционно образцы учебной и воспитательной деятельности (отношений, поведения, тех или иных значимых для человека, для социума действий) демонстрирует педагог. Но для И.П. Иванова это не просто демонстрируемые образцы по типу «смотри как я это делаю и повторяй» (на эту тему давно снимаются учебные фильмы, демонстрирующие, как кто-то что-то делает). Образец в виде конкретного действия, поступка, эпизода общения, проявляемого чувства (радости, восхищения, удивления, сожаления и т.д.), речевого выражения, вербализированной мысли и др. по-прежнему будет лишь формой, схемой до тех пор, пока не будет насыщен *демонстрируемыми педагогом смыслами и отношением*. Находясь не просто рядом, а вместе с педагогом в реализуемой им деятельности, учащиеся *не просто фиксируют эти образцы как схему, а выступают соучастником деятельности*, наблюдая её изнутри, становясь её *сотворцом* в контексте всей совокупности сопровождающих обстоятельств. Вначале они мысленно примеривают все эти образцы, а потом следом пробуют себя в роли Делającego, Мыслящего, Творящего. То есть одна

из важнейших функций педагога – «быть живым носителем определенных деятельностей и отношений и разворачивать их в качестве образцов для подражания при передаче другим людям».

А потому в идеях И.П. Иванова четко зафиксировано, что знание *должно приходить к тебе в процессе твоей собственной деятельности, собственного включенного погружения* в процедурные вопросы воспитания и обучения (методики воспитания и обучения) и проживания этого знания в различных контекстах и нюансах. Здесь срабатывает эффект «заражения». Пример тому – знаменитые коммунарские сборы, которые в педагогике И.П. Иванова выступали ситуациями-образцами, раскрывающими и транслирующими не из уст в уста, а из жизни в жизнь суть, смыслы, содержание коммунарства. Ситуации-образцы, по выражению С. Соловейчика, – это вкрапление лучшей жизни в обычную жизнь ребят. Ты никогда не узнаешь, что такое «лучшая жизнь» (лучшие отношения, дружба, разговор, поддержка, встреча, дело), пока не проживешь её, пусть даже и в качестве кратковременного вкрапления в твою обычную жизнь. Данные образцы формируют жизненные эталоны, позволяют оценивать будничную жизнь и побуждают её улучшать, так как «очень хочется», чтобы так вот, как было внутри ситуации-образца, было всё время, всегда и везде. Вся концепция и методика коллективной творческой деятельности базируется именно на этой идее! И вот тут необходимо перейти к следующей методологически значимой идее И.П. Иванова, в которой фундаментом выступают два явления – коллективно и творчески.

Важный и во многом интегрирующий аспект идей И.П. Иванова – это *коллективное творческое воспитание*.

Строить учебную и воспитательную работу школы как комплексный процесс воспитания – это значит строить и укреплять прежде всего оптимальную систему воспитательных отношений общей творческой заботы. Эта система представляет собой единство отношений творческого содружества воспитателей и воспитанников и отношений развивающего товарищеского обучения в широком смысле слова (отношений «разумной опеки») [5].

В учебном процессе школы, подчеркивал И.П. Иванов, ведущую роль должны играть именно отношения развивающего

товарищеского обучения, а отношения творческого содружества – вспомогательную роль. Во внеучебной же жизни школы, в сферах общественной деятельности, быта, отдыха, напротив, ведущую роль должны играть отношения творческого содружества учащихся и их старших товарищей во главе с педагогами, а отношения развивающего товарищеского обучения – вспомогательную роль [5].

И.П. Иванов писал, что строя и укрепляя отношения товарищества воспитателей и воспитанников – отношения общей творческой заботы в учебной и внеучебной жизни, педагоги преодолевают тот регрессивный тип воспитательных отношений, который можно назвать отношениями чрезмерной опеки. Сущность таких отношений – организация учителями-воспитателями пассивно или активно воспроизводящей, по своему нравственному смыслу, потребительской деятельности. В учебной работе эти отношения выступают в формах, ориентированных на заучивание учащимися образовательного материала учебных занятий, во внеучебной жизни – в формах повседневной мелочной опеки и «воспитательных мероприятий» для воспитанников [5].

В целом коллективное творческое воспитание, которое понимается и строится в духе педагогики коллективной творческой жизни, представляет собой единство нескольких процессов:

- целостного воспитательного процесса, идущего в этой жизни,
- общественной жизни школы и класса,
- комплексной деятельности педагогического коллектива,

направляющего данный процесс.

В общественной жизни школы и класса действительно общей задачей, общей деятельностью воспитателей и воспитанников может и должна быть многообразная и бескорыстная забота о людях: своего коллектива (класса, школы), друг о друге, об окружающих людях, о людях родного края, о далеких людях. Эта забота осуществляется как в повседневном общении (традиции дружбы и чести), так и через коллективные творческие дела - общественно-политические и трудовые, познавательные и художественные, спортивно-оздоровительные и организаторские [5].

Подводя итог размышлениям о методологическом и аксиологическом значении идей И.П. Иванова можно уверенно

заявить – это кладезь педагогической истины для любого учителя и воспитателя, для каждого ученого, желающего разобраться в том, что, как, почему и зачем в педагогике.

Идеи И.П. Иванова ориентированы на педагогику развивающуюся и сами служат мотором её развития, дают импульс и энергию этому развитию. По сути, педагогическое знание – всегда полизнание, восходящее к многообразному человеческому бытию сотен и тысяч педагогов. Многообразие педагогической культуры, как свода педагогического знания (педагогического полизнания, отражающего с разных сторон, с разных оценочных и интерпретационных подходов явления педагогической действительности), обуславливает и множество в той или иной степени несовпадающих теоретических построений, реконструкций и объяснений, имеющих место в педагогической науке, провоцирует выраженный диалогический характер её знаний и суждений. Т.е. педагогическая мысль, *педагогическое знание – это, по сути, не ответ на какой-то вопрос по поводу воспитания или обучения* (в привычном понимании слова «ответ»), *а всегда диалог* (личностей, сознаний, культур и т.д.), *это сосредоточение идеалов и ценностей*, это не столько *истолкование различных эмпирических проявлений* процессов обучения и воспитания (что произошло, почему и как, и как лучше было бы что-то сделать), сколько *выявление и обоснование смысла* того, что в этих процессах обучения и воспитания есть от «я», «ты», «мы», почему «Я» или «Ты», где и каким образом существуем «Мы» в пространстве образовательного процесса и зачем мы там существуем, должны там существовать. А это можно постигнуть в первую очередь не из технологий, а исходя из ценностей. В нашем случае – ценностей идей И.П. Иванова.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]; Санкт-Петербург, Москва: Норинт; Рипол классик, 2008. 1534 с.

2. Большой универсальный словарь русского языка: около 30 000 наиболее употребительных слов / авт.: В.В. Морковкин, Г.Ф. Богачёва, Н.М. Луцкая; под ред. В.В. Морковкина; Гос. ун-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Москва: Словари XXI века: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2016. 1456 с.

3. Воронина Т.П. Типология научных идей и её гносеологический анализ. Дисс. ... канд. филос. наук. 09.00.08. 1984. 195 с.

4. Иванов И.П. Педагогические труды академика И.П. Иванова. В 2 т. Т. 1. Сост: И.Д. Аванесян, К.П. Захаров. СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 314 с.

5. Иванов И.П. Педагогические труды академика И.П. Иванова. В 2 т. Т. 2. Сост: И.Д. Аванесян, К.П. Захаров. СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 310 с.

6. Ильин В.В. Аксиология: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Проспект, 2023. 192 с.

7. Маслюк О.Н. Педагогическая система И.П. Иванова в современном контексте духовно-нравственного воспитания школьников. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Рязань, 2002. 21 с.

8. Педагогика общей заботы: понятийный аппарат. Словарь-путеводитель по понятиям педагогической концепции / Под ред. Е.В. Титовой. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. 60 с.

9. Попов Б.Н. Методологический статус другого в современной философии. Автореферат дисс... д-ра филос. наук: 09.00.01 Онтология и теория познания. Москва. 2003. 37. с.

10. Прись И.Е. Знание в контексте. СПб: Алетейя, 2022. 720 с.

11. Третьяков Д.В. Идея и её онтогносеологический статус: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.01. Воронеж, 2005. 155 с

12. Философия: Энциклопедический словарь / Под редакцией А.А. Ивина. Москва: Гардарики, 2004. 1072 с.

13. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк.Культ. Полит, 1995. С. 88-114.

14. Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк.Культ.Полит, 1995. С. 197-227.

1.4 Аксиологическая оценка культурных кодов и векторы их влияния на процессы обучения и воспитания личности

Феномен культурных кодов сложен и многогранен. Поливариантность существования культурных кодов отражается в многочисленных попытках их определения и в многообразии самих подходов к построению их дефиниции. Социально-гуманитарные науки предлагают различные подходы к изучению культурных кодов.

Социокультурный подход связан с анализом общественных норм, ценностей, обычаев, паттернов поведения и традиций, характерных для определенной нации (Н.А. Васильев, Т.Ц. Красикова, Н.Г. Федотова и др.). Это дает понимание специфики поведения и менталитета людей в рамках определенной культуры. Ученые, опирающиеся на данный подход, рассматривают культурные аспекты, обеспечивающие передачу социально-значимых смыслов, которые необходимы для беспрепятственного социального взаимодействия людей.

Психоаналитический подход предполагает анализ особенностей коллективного и индивидуального сознания, восприятия времени, пространства, отношений, эмоциональных проявлений и других аспектов, которые могут отличаться в различных культурах (И.Г. Антипова, Н.Г. Меркулова). Психоаналитический подход представляет культурный код как совокупность запечатленных образов, скрытых в глубинах подсознания разных культур и управляющих мышлением и поведением человека.

С опорой на семиотический подход Э. Кассирер рассматривает культуру как знаково-символическую систему [1]. С точки зрения немецкого философа, человек понимается как существо, создающее символы (языки, мифы, религии, искусство, и т.д.). Основоположник семиотической теории в российской науке Ю.М. Лотман рассматривал культуру как знаковую систему, «негенетическую память коллектива», которая передает накопленный опыт в виде знаков и символов [2]. Автор уверен, что любой культурный код может рассматриваться как некий единый текст, пронизанный

кодом, при этом культура может представлять собой сложную иерархию кодов. В рамках семиотического подхода ученые проводят исследование знаковых структур, содержащих в себе компоненты культурной парадигмы народа, его мышления и поведения.

Лингвокультурологический подход рассматривает язык не просто как средство коммуникации и познания, а еще и как культурный код нации. Исследование национального культурного кода в контексте лингвистики связано с анализом особенностей языка, его фразеологии, метафор, образов выражения мыслей и чувств, которые отражают специфику мышления и восприятия мира. Ученые изучают уникальные архетипы, образы и ценности, характеризующие идентичность народа, его менталитет и духовно-нравственные установки, которые закодированы в языковых конструкциях.

Аксиологический подход к изучению культурных кодов предусматривает их рассмотрение как систему базовых ценностей человечества, которые формируют ориентацию человека в физическом и социокультурном пространстве, а также соответствует или противоречит окружающая действительность общепринятым человеческим нормам (Т.А. Чепракова, К.В. Рудый, И.В. Котляров, Е.П. Каргаполов).

Проведя анализ научной литературы, мы пришли к выводу, что с аксиологической точки зрения культурный код является [3, 4, 5, 6]:

- носителем, транслятором и катализатором ценностных ориентаций общества, а также социальных установок и предпочтений (И.В. Котляров);
- средством соотнесения информации с символами, которые передают культурные ценности и смыслы (Е.П. Каргаполов);
- связующим элементом между прошлым и будущим общества (З.Б. Озер);
- важнейшим механизмом сохранения опыта, формирования национальных самосознания и культуры, интеграционных ценностей и социокультурных практик взаимодействия членов общества (В.И. Карасик);
- сильным мотивационным образованием (А.Р. Стрельчук);
- системой передачи национальной идентичности из поколения в поколение (И.П. Шалинский).

Как же проявляется культурный код и что из себя представляет? К.В. Рудый подчеркивает, что культурные парадигмы «кодируются» в виде информации, эмоций, событий знаний, а потом воспроизводится на новом уровне. Культурный код детерминирует движение общественных ценностей от прошлого к будущему, предлагая новую ценностно-культурную парадигму и очерчивая идеальную модель ценностного будущего людей. А вершиной культурного кода, по мнению И.В. Котлярова, можно считать культурный опыт, накопленный в течение существования многих поколений. Являясь отражением культурной ментальности нации, коды представляют собой систему политических, психологических, философских, социальных, экономических, этических, исторических и других представлений [7].

Далее рассмотрим, какими функциями обладает культурный код в рамках рассмотрения его со стороны аксиологического подхода. Во-первых, культурный код нормирует и регулирует социокультурную деятельность общества, а также способствует формированию духовности и интегрированности людей (И.В. Котляров). Автор выделяет функцию культурного кода по сохранению традиционных ценностей от разрушительных процессов информационно-коммуникационной революции [7].

З.Б. Озер выделяет такие функции, как последовательность и преемственность. Транзит ценностей из прошлого посредством дешифровки и интерпретации культурных кодов, а также современные социальные практики позволяют формировать особое восприятие и понимание мира, любовь к Родине, историческую память, семейные ценности и т.д. [8].

Одной из функций также является осознание личностью национально-культурной принадлежности и уникальности, формирующиеся на основе общепризнанных образах, ценностях, языке, смыслах и культурной памяти. Следовательно, культурный код способствует интеграции и объединению на основе культурных ценностей.

Правильная дешифровка культурных кодов и их упорядочение является неотъемлемой частью работы ученых с культурными кодами. При этом попытки подмены ценностей наносят колоссальный ущерб обществу, формируя условия его саморазрушения.

Этому может препятствовать сохранение, развитие и укрепление культурных кодов как системы интеграции и передачи культурных ценностей и национальной идентичности.

Теперь постараемся понять, каким образом культурные коды влияют на процесс обучения и воспитания личности и как они определяют ценности, убеждения, обычаи и традиции народов, способствуют сохранению и передаче культурного наследия, а также формированию культурной идентичности учащихся. Может ли интеграция культурных кодов в образовательный процесс организовать благоприятную среду для обучающихся из различных культурных и этнических групп, способствуя межкультурному взаимодействию и пониманию?

Культурные коды и их влияние в педагогике рассматривались такими учеными, как Е.А. Кириченко, Н.А. Кузнецова, Г.Б. Паршукова, и др. В рамках российской науки рассматривались такие аспекты, как влияние культурных стереотипов на обучение и восприятие информации (М.А. Степанова, В.Д. Попков, Н.В. Сорокина, И.Е. Брыксина и др.), особенности межличностного взаимодействия в учебной среде (О.Н. Гринвальд, М.Б. Асангазиева, А.В. Полякова, и др.), адаптация методик преподавания под культурные особенности учащихся и многие другие аспекты. Например, исследователи изучали, какие типы заданий и методов обучения более соответствуют культурным представлениям студентов в России, какие стратегии мотивации эффективнее всего работают в контексте российской культуры, и каким образом можно учитывать культурные различия при разработке образовательных программ.

Выявлено [9, 10], что в контексте образования национальные культурные коды могут проявляться в:

- *учебных материалах и содержании уроков*: национальные культурные коды могут быть учтены при создании учебных материалов, чтобы отражать разнообразие культурного наследия и традиций. Это помогает ученикам лучше понимать свою собственную культуру и культуру других народов;
- *методах обучения и подходах к образованию*: национальные культурные коды могут повлиять на выбор методов обучения

и подходов к образованию. Например, в некоторых культурах больше ценится коллективная работа, в то время как в других - индивидуальное обучение;

– *развитии толерантности и уважения*: понимание национальных культурных кодов помогает формировать уважительное отношение к различиям между культурами и способствует развитию межкультурной компетенции у обучающихся.

В современных образовательных условиях можно найти обширный набор культурных объектов, которые служат носителями социокультурной информации, жизненно-смысловых значений и средствами коммуникации. В качестве примеров объектов культуры можно привести электронные библиотеки, электронные образовательные материалы (образовательные сайты, познавательные видео, онлайн-квизы и викторины, искусственный интеллект и т.д.) Все перечисленные материалы служат для формирования и развития культурного уровня людей, пользующихся данными образовательными материалами. Таким образом, культурные особенности, которые выражены в национальном культурном коде, оказывают значительное влияние на способы восприятия информации, методы обучения, понимания и восприятия культуры.

Из этого можно сделать вывод о том, что процесс воспитания и освоения образовательной программы является обменом культурных ценностей, который осуществляется в различных формах и влияет на становление их личности. Процесс воспитания и получения знаний может происходить: на основании объекта (отношение между группами, внутри группы); на основании решаемых задач (выявление сплоченности, совместимости); на основании особенностей используемых методик (опрос, проектирование) и т.д. [11].

Вспомнив о функциях культурного кода, которые мы рассматривали ранее, можно сказать, что культурный код в образовательном процессе связан с инкультурацией и интеграцией личности в общественную жизнь, трансляцией общепринятой системы ценностей, привитие норм распределения социальных ролей, функциональной основы общественной жизнедеятельности, поддержание необходимого уровня социокультурной консолидации.

Таким образом, можно отметить, что культурный код, являясь носителем, транслятором, катализатором культурного опыта и системой передачи национальной идентичности и ценностных ориентаций общества выполняет важные функции в педагогике. Среди важнейших функций культурных кодов в обучении и воспитании выделяют формирование особого восприятия и понимания мира, любви к Родине, интеграцию и объединение учеников на основе культурных ценностей. Следовательно, всем участниками образовательного и воспитательного процесса важно создавать условия, при которых обучаемые смогут наиболее эффективно раскрывать культурные коды.

Литература

1. Мартынченко К.К. Символика и семиотика культуры // Журналистика, мультимедиа: информационный и социокультурный потенциал. 2021. С. 309-316.
2. Лотман Ю.М. История и типология русской культуры: Семиотика и типология культуры. Текст как семиотическая проблема. Семиотика бытового поведения. История литературы и культуры. СПб.: Искусство, 2002. 765 с.
3. Стрельчук А.Р. Проблема выбора ценностных установок в цифровом пространстве // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2020. Том 9. № 1А. С. 109-114.
4. Карасик В.И. Языковая матрица культуры. М.: Гнозис, 2013. 320 с.
5. Каргаполов Е.П. Культурный и цивилизационный коды: вопросы теории // Вестник ЧелГУ. 2022. №2 (460). С. 27-35.
6. Шалинский И.П. К вопросу о культурном коде как феномене // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Курск. 2016. № 11(125). С. 67–69.
7. Котляров И.В. Культурный код: к новой системе ценностей (социально-философские тренды). Текст: электронный // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2022. Т. 13. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/48SCSK322.pdf> DOI: 10.15862/48SCSK322

8. Озер З.Б. Аксиологическая оценка национально-культурных кодов // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: сб. науч. ст.: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14-15 апреля 2016 г.: в 2 ч. Ч.1: Социально-исторические и психолого-педагогические аспекты межкультурного взаимодействия / редкол.: Э.А. Усовская, С.Ю. Лебедев и др. Минск: Колорград, 2016. С. 320-329.

9. Кремшокалова М.Ч. Культурные коды как аксиологические репрезентанты концепта любовь // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. №7. С. 251-255.

10. Пашкова Н.И. Культурный код – символический язык культуры // Язык и культура. Новосибирск. № 3. С.167-171.

11. Васильев Н. А. Культурный код. Новые поколения российской молодежи // ПОИСК: Обществоведение. Социология. Культура. 2020. Вып. № 5. С. 38–62.

1.5 Педагогическое служение как аксиологическая характеристика и гуманистическая сущность педагогической деятельности

Педагогическая профессия и педагогическая деятельность – это феномены, наполненные глубоким социальным и духовным содержанием, это явления, в полном смысле слова определяющие цивилизационный вектор развития любого общества. В этом заключается их безусловная простота и, в то же время, невероятная, непостижимая сложность. С одной стороны, они ясны и понятны: педагогической профессией овладевают в вузах; существуют различные перечни компетенций, которые должны быть сформированы у учителей и воспитателей; продолжительность и объем учебной и воспитательной работы педагогов соответствуют определенным нормативным требованиям; работу педагогов тарифицируют, им выплачивается заработная плата и премия и т.д. С другой стороны, учитывая, что пространство реализации профессии педагога

не замыкается стенами школы (детского сада, вуза, учреждения дополнительного образования и т.п.) и не исчерпывается часами, в них проведенными, что пространство является педагогическим в силу того, что оно окружает (окутывает) человека, где бы он не объявился и где бы не состоялся у него со-бытийный контакт с ребенком, педагогическую профессию, педагогическое дело с аксиологических позиций будет более правильным и точным соотносить не с категорией «работа», а определять в парадигме «служение» – педагогическое служение. Педагог «должен любить и дело своё, и детей, и понимать еще, что не столько работает, сколько несет служение. Только педагог, так же, как служитель церкви, переживает в себе своё служение как состояние духа» [3, С. 60]. Уточним сущностно-содержательное наполнение термина «служение» как качественной характеристики профессиональной деятельности.

Служение выступает многомерным и многосмысловым социальным феноменом с выраженной ценностной окраской. Этот термин использовался и продолжает использоваться в разных смысловых проекциях:

а) обозначение принадлежности к служащим в вооруженных силах (военная служба) или в органах правопорядка (правоохранительная служба);

б) указание на профессиональную деятельность в гражданских органах исполнительной, законодательной и судебной власти (государственная гражданская служба);

в) указание на творческую деятельность актеров в театре (существует давно устоявшаяся традиция говорить не «работает» в театре, а «служит»);

г) указание на профессиональную деятельность священников (пастырское, христианское служение);

д) характеристика трудовой или иной деятельности, осуществляемой во имя некой возвышенной цели – служение Отечеству, стране, «во имя правды», «благородному делу», народу и др.

Применительно к педагогической деятельности феномен служения активно разрабатывается, прежде всего, в рамках православной педагогики.

В одноименном учебнике «Православная педагогика» протоиерея Евгения Шестуна в первую очередь отмечается, что наиболее верными признаками дара учительства выступают искренняя любовь к детям, любовь к учительскому труду, к педагогической деятельности, занимаясь которой, настоящий учитель испытывает радость и духовное наслаждение. Автор подчеркивает, что подлинное учительское служение всегда сродни личному подвигу, ибо наиболее ярко проявляется при рассмотрении условий служения: «Другие должности и звания могут привлекать своими выгодами и удобствами. Учительское звание не обещает ни того, ни другого – это звание миссионера. При скудном вознаграждении учительство требует самоотвержения. Учитель не принадлежит себе. Не только свое время, но и все силы, всю энергию, свои способности, всего себя он посвящает школе. Сам характер деятельности требует от учителя неистощимого терпения» [22, с. 530].

Г. Егоров [10], развивая тему педагогического служения, ставит в центр его вопрос преобладающих в педагогическом сознании учителя ценностных ориентаций. Опираясь на предложенное А.Р. Фонаревым выделение трех модусов (способов) человеческого существования, в основе которых доминанта соответствующих ценностных ориентаций – обладания, достижения и служения, ученый заключает, что возможность для подлинного продуктивного личностного и профессионального развития, подлинной профессиональной самореализации человеку предоставляет только модус служения. В чем же уникальность служения? Представим следующие доводы автора.

Во-первых, привнося в профессиональную деятельность гуманистические личные ценности, служение стимулирует педагога к формированию и развитию у себя высших с точки зрения блага человека и общества жизненных смыслов; способствует открытости, выходу за пределы чисто личных потребностей, а в профессиональной деятельности – за пределы профессии. Это побуждает к развитию себя, как профессионала, совершенствованию реализуемых видов деятельности. При этом, что очень важно, создаются условия для обогащения не только себя как личности, но и «Другого», находящегося в пространстве служения.

Во-вторых, служение ориентирует педагога на выстраивание личностного отношения к «Другому» как ценности, позволяет показать, что именно ради него и осуществляется профессиональная деятельность, дает возможность (и необходимость) под каждого формировать уникальные условия реализации образовательного процесса. Всё это побуждает педагога демонстрировать подлинное профессиональное творчество, стремиться к творческому взаимообогащению, «при необходимости выходить за рамки своей профессии и самости, так как цель его деятельности, ее ценностные основания, в данном случае уже не ограничиваются достижением лишь профессионального результата, а сосредоточена на другом человеке» [10].

Автор энциклопедический словаря педагога «Основы духовной культуры» В.С. Безрукова служение применительно к профессиональной деятельности понимает в трёх ключевых контекстах, во-первых, как определенный тип отношения человека к деятельности, которой он занимается. В этом отношении явственно проявляется ощущение себя «ответственным и обязанным добросовестно и высоко продуктивно выполнять любую взятую на себя работу». При этом эта ответственность и добросовестность должны в полной мере проявляться независимо от внешних условий, в частности, невзирая на то, под чьим руководством осуществляется деятельность. Во-вторых, для служения характерно бескорыстие в части общественно ценных мотивов. Т.е. служением могут выступать помощь и поддержка кого-нибудь, даже выполнение своих прямых профессиональных функций, если это делается строго, точно, с полной самоотдачей. Главное, эти помощь, поддержка, выполнение функций должны быть по-человечески искренними, т.е. осуществляться «не по обязанности, а из внутренней гражданской позиции». В-третьих, служение – это проявление высокого долга человека «как гражданина и христианина, не опускающегося до лести, выгоды и карьеризма» [6].

Рассмотрение современного состояния социальных процессов в Луганской народной республике, прояснение роли в них учителя, проведенные О.Ф. Турянской, позволило ей выявить и обосновать ряд черт педагогической деятельности как служения, которые

позволяют педагогическому сообществу республики в трудных условиях решать профессиональные задачи в соответствии с потребностями общества и каждой обучающейся личности. В центральном смысловом посыле служение понимается ею как «процесс реализации духовно-нравственных основ педагогической деятельности» [20]. То есть можно заключить, что сверхзадача служения, как мы это уже выше отметили, – обеспечить высвобождение и направление в необходимое русло духовно-нравственного потенциала педагога и соответствующих ресурсов его профессиональной деятельности. На основе анализа соответствующих психолого-педагогических и социологических исследований, а также теологических воззрений, посвященных рассматриваемой проблеме, ученый сделал ряд выводов относительно диалектического понимания служения как ресурса и фактора достижения педагогом высот своего профессионального развития и выведения педагогической деятельности на её наивысший профессиональный уровень, характеризующийся высотой воспитательных и учебных результатов:

а) служение как форма профессиональной деятельности, как высший уровень освоения деятельности и осознанная личностная позиция с одной стороны выступает как *возможность* подлинного профессионального и личностного развития педагога, а с другой – является *непременным условием* достижения им наивысшего уровня профессионализма. Ресурсом здесь является стимулирование педагога к формированию у себя высших смыслов бытия, побуждающих к развитию себя как личности и как профессионала.

б) служение как педагогическая деятельность, осуществляемая на ее наивысшем профессиональном уровне, характеризуется следующими показателями: высокие результаты процесса обучения, соответствующие или даже превосходящие заявленные цели обучения; превалирование инновационных способов и средств обучения и воспитания, применяемых педагогом в рамках своей педагогической деятельности; потребность педагога оставить литературное (научное, методическое) наследие, в котором на основе глубокого научного осмысления профессиональной деятельности он отражает секреты своего мастерства; отчетливое отношение

педагога к своей профессиональной деятельности не столько как к средству профессиональной и личностной самореализации, сколько как способу служения людям и обществу [20].

При этом, подчеркивает О.Ф. Турянская, если обратиться к фактам судьбы и деятельности выдающихся педагогов прошлого, то можно увидеть многочисленные примеры, свидетельствующие, что существуют и некие другие характеристики педагогического служения детям и детству. Они заслуживают того, чтобы отметить их особо.

Это служение, в котором на самом высшем уровне проявляется духовно-нравственная составляющая педагогической деятельности. В своем предельном выражении у педагога такое профессионально служение носит характер подвижничества и жертвенности – способности к самоотречению, готовности действовать в ущерб своим интересам, не сожалея принять на себя чужие беды и вину, пожертвовать всем, принадлежащим ему, в том числе своим благополучием и даже жизнью ради блага ученика или воспитанника. Это формат жизни, способ самопроявления, каждодневное поведение, которого нельзя *требовать* от всех. Подчас такое служение, выступающее как в высшей степени образец понимания и исполнения своего общественного долга, называют педагогическим подвигом. Разъясняя сущностно-смысловое наполнение данного феномена, А.В. Трофимова отмечает, что подвиг определяется не столько фактом достижения какой-то цели, сколько состоянием непрерывного личностного совершенствования. Он всегда знаменует точку максимума реализации человеческого Я, раскрывает единство внутренних стремлений и личностного самовыражения, демонстрирует непрестанную работу духа с опорой на нравственные и ценностные доминанты [19].

Платформой формирования и проявления направленности личности педагога как служения выступают ценности (применительно к профессии педагога – педагогические ценности). В зависимости от контекста рассмотрения исследователи выделяют различные их группы: общественно-педагогические, профессионально-групповые, индивидуально-личностные, личностно-педагогические, профессионально-педагогические, духовные ценности и др. Не

вдаваясь в подробное рассмотрение и анализ отдельных авторских подходов относительно обоснованности их выделения и группирования по тем или иным основаниям, кратко уточним содержание и функции ценностей, представленных двумя группами, интегрирующими в себе все остальные – духовных и профессионально-педагогических ценностей.

Система *духовных ценностей* педагога, определяемая исследователями этого вопроса, отличается значительным многообразием. Вот, к примеру, следующий распространенный подход: «в категорию духовных ценностей в широком смысле следует включать все психологические образования, регулирующие отношения субъекта к миру, в том числе и к другому человеку» [4]). Их перечень выходит, по большому счету, за рамки обусловливания требованиями собственно педагогической деятельности, но логичен, как только мы вспомним, что речь идет о педагогической профессии. Еще раз подчеркнем, это определяется тем, что в России учитель всегда воспринимался как носитель высоких идеалов и устремлений, как образец и выразитель просвещенности, гражданской чести, цивилизационных и духовных принципов общества. А потому они (духовные ценности) являются, в первую очередь, средством выражения и подтверждения социальной, а в её рамках нравственной цельности и зрелости человека, а значит его права заниматься педагогической деятельностью.

Приведем в качестве одного из вариантов подход, предложенный Н.А. Асташовой [4]. В её видении система духовных ценностей включает экзистенциальные, нравственные, политические, эстетические и художественные ценности. При этом каждая из них имеет свое духовное наполнение и является, по сути, самостоятельной системой, образованной множеством личностных смыслов:

– *экзистенциальные* ценности – смысл и ценность жизни, решимость, надежда, забота и т.п. В этой группе особое место у смысла жизни. Отражая гуманистическое кредо педагога, он фиксирует духовное ядро его самосознания, является осью его убеждений, стимулятором его воли;

– *нравственные* ценности – добро, благородство, справедливость, сплоченность, альтруизм, совесть, любовь к детям и др.

Они отвечают за созидание духовной культуры в процессе педагогической деятельности. Главная из них – совесть. Она формирует духовный стержень педагога, помогая ему черпать нравственную силу в глубине своей субъектности, является направляющей в выстраивании отношений с учениками на основе гуманистических принципов;

– *политические* ценности – патриотизм, гражданственность, национальное достоинство и т.п. Основываясь на эмоциональном восприятии педагогом интересов и идеалов общества, они выступают аксиологическим вектором в освоении воспитанниками многообразного социокультурного пространства, в формировании причастности к судьбе своего народа;

– *эстетические* ценности – прекрасное, поэтическое, трагическое, комическое, возвышенное и т.п. Отвечают за развитие эстетического вкуса, играют роль эмоционально-чувственного камертона учебно-воспитательного процесса. Особое место здесь принадлежит красоте, задача которой – пробуждать искреннюю радость и светлое оптимистическое чувство в восприятии действительности, стимулировать проявление у педагога и воспитанников благородные и возвышенные переживания, обогащающие личность нравственно и интеллектуально;

– *художественные* ценности – искусство во всем многообразии форм его существования и проявления. Учитывая, что искусство – это квинтэссенция и концентрированное выражение человеческих мыслей, чувств и переживаний, обращаясь к искусству педагог и его воспитанники не только развивают свой художественный вкус, но и получают пищу к глубоким размышлениям о жизни, ее смысле и ценности. Кроме того, художественные ценности помогают педагогу задать тон оптимистичной, эмоциональной, креативной деятельности [4].

Состав *профессионально-педагогических ценностей* приведем в соответствии с наиболее популярным подходом, предложенным в работах Е.Н. Шиянова, В.А. Слостёнина, Е.П. Белозерцева [14; 16; 23]. Данные ценности представляют собой совокупность выработанных на основе общественного мировоззрения и длительной преподавательской и воспитательной практики норм,

регламентирующих педагогическую деятельность независимо от сферы её реализации. Ученые выделяют следующие подгруппы ценностей, которые, образуя стержень профессионально-педагогической культуры, призваны обеспечить как успешную педагогическую (учебную и воспитательную) деятельность педагога, так и его профессионально-личностный рост и самореализацию:

ценности-цели (выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, позволяют педагогу определиться со смыслами профессиональной деятельности) – творческий характер педагогического труда; престижность педагогической профессии, её личностная и социальная значимость; государственная образовательная политика; ответственность перед государством; представления о личности профессионала; возможность самоутверждения; любовь и привязанность к детям;

ценности-средства (раскрывают значение и смысл способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности на основе овладения педагогической теорией, методологией и педагогическими технологиями) – концепции и технологии обучения и воспитания, технологии и техники общения;

ценности-отношения (закладывают основу понимания значения и смысла субъект-субъектных отношений как основы гуманистически ориентированной педагогической деятельности) – концепция педагогической позиции; отношение к субъект-насыщенной профессиональной деятельности; отношение педагога к себе как к профессионалу и личности;

ценности-знания (раскрывают педагогу значение и смысл психолого-педагогических знаний в профессионально-педагогической деятельности) – педагогические теории развития и социализации личности, закономерности и принципы построения и функционирования образовательного процесса; закономерностей формирования личности и др.;

ценности-качества (раскрывают сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога, горизонты его личностного и профессионального потенциала педагога, его профессиональные силы) – многообразные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые,

внешнеповеденческие и профессионально-деятельностные качества (коммуникативные, организаторские, творческие, эмпатийные и др.).

Как отмечают разработчики приведенного подхода, продуктивность проявления указанной совокупности профессионально-педагогических ценностей зависит от её способности выступить познавательно-действующей системой, от переплетения, взаимодополнения, взаимоусиления всех ее составляющих. Данная система, по мнению ученых, служит основой ориентирования педагога в изменяющемся мире ценностей, критерием притяжения или неприятия в свой состав новых или отторжения уже выработанных ценностей, определяет общую тональность профессиональной культуры педагога.

На основе интериоризованных ценностей у педагога формируются *ценностные ориентации*, задача которых – перевести осознание чего-то как ценного в практическую ценностно ориентированную деятельность.

Сегодня ценностные ориентации прочно вошли в структуру педагогической деятельности в качестве одного из наиболее важных компонентов. Так, многие ученые рассматривают профессиональные ценностные ориентации в деятельности учителя как отражение социальной зрелости; выраженную гражданскую ответственность; следование высоким профессиональным идеалам и гуманизму. А.Г. Здравомыслов и В.А. Ядов под ценностными ориентациями понимают установку личности на те или иные ценности. При этом это не какие-то установки – однодневки или что-то случайное, вдруг откуда-то взявшееся. Они раскрывают глубинные стороны индивидуального сознания. В них, подчеркивают ученые, как бы резюмируется весь предшествующий жизненный опыт, накопленный личностью в процессе индивидуального развития. Соответственно, они определили ценностным ориентациям ключевую интегративную роль в структуре личности, отметив, что – «это тот компонент структуры сознания личности, который представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы» [12, С. 199]. Поэтому профессионально-ценностные ориентации

педагога принято рассматривать как стратегический ресурс, жизненное кредо и ключевой механизм, воплощающий его высшие социальные потребности в практической деятельности, в саморазвитии и самовыражении.

Всё указанное, задействованное вместе, позволяет сформироваться такому производному от духовных и профессионально-педагогических ценностей педагога явлению, как *педагогический такт*. Его невозможно точно описать какими-то отдельными проявлениями личностных качеств – доброта, уважение, вежливость, внимательность, отзывчивость, справедливость, чуткость, искренность, естественность и т.д. Да, всё это присутствует в такте, но не по отдельности, не суммативно, а как системное интегративное образование, диктующее *меру* педагогической целесообразности и полезности совершенных поступков, произнесенных слов, проявленных чувств, использованных средств при данной ситуации. Именно при конкретной ситуации, т.к. «качественные особенности такта, уместные и необходимые в одной ситуации, могут быть неуместны в другой обстановке» [17, С.8]. Здесь уместно вспомнить один из признаков системы: свойства системы не определяются суммой свойств компонентов, её составляющих. Так и педагогический такт – ему сложно дать исчерпывающее определение, сложно разложить на составляющие, он идет «изнутри» человека, его скорее можно прочувствовать на себе или, понимая, о чем идет речь, увидеть, наблюдая, как он проявляется у педагога в его словах (в тоне или полутонах), поступках, жестах, позе, взгляде и т.д. Это очень точно в своё время описал К.Д. Ушинский: «Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее тёмное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства, действительность которых испробовал на самом себе» [21, С. 31].

Возможное содержательное понимание педагогического такта предлагает Е.Н. Шиянов: «взаимоотношения учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим» [23, С. 607].

Приведем еще одно описание структурно-содержательного осмысления педагогического такта, данное в уже ставшей хрестоматийной работе И.В. Страхова «Психология педагогического такта». Главное, что отмечает ученый, данный феномен выражается во *всей системе отношений* учителей и учеников. Проявляется это в педагогически целесообразном воспитательном воздействии на них; в объективном и справедливом отношении ко всем учащимся, сочетаемом с педагогически оправданным индивидуальным подходом к каждому из них; в педагогическом умении вести себя среди учащихся определенным образом, т.е. в оправданных действиях и поступках в процессе учебно-воспитательной деятельности, в формах обращения с учащимися, посредством которых осуществляется воспитательное влияние на них; в общем тоне и стиле общения с учащимися, характеризующемся доброжелательностью отношения к ним, уважением к достоинству личности школьника, требовательностью и доверием к нему, естественностью, искренностью, правдивостью отношения и педагогически оправданной выразительностью процесса общения (преимущественно речевого общения – умением владеть своим голосом, эмоционально-экспрессивной и воздействующей функцией речи и форм мимической выразительности) и др. [17, С. 13-14].

В качестве специфической особенности педагогического такта И.В. Страхов определяет оптимальную для каждого случая *меру* воспитательного воздействия. Основаниями её выступают *соответствие, адекватность* воспитательного влияния: во-первых, поставленной педагогической задаче, т.е. важно брать в учет многогранность его воспитательного значения, роль в воспитании ума и характера школьника, воли и чувств, умений

и привычек и многих других свойств личности; во-вторых, особенностям и возможностям личности школьника на данной стадии его развития, в частности, необходимо исходить из учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их психического состояния, отношения к учебным занятиям, проявлений учебного и внеучебного поведения и др.; в-третьих, объективным педагогическим и психологическим особенностям складывающейся учебной или воспитательной ситуации, в условиях которой осуществляется воспитательная задача. Общим же «условием воспитательной эффективности педагогического такта является его гибкость, тонкое приурочивание применяемых воспитательных влияний к психолого-педагогическим особенностям каждого случая» [17, с.14]

Каждое из свойств педагогического такта получает педагогическое оправдание, подчеркивает И.В. Страхов, будучи применено в определенной «размерности» и *соотношении*. Основными линиями этого соотношения ученый определяет следующие: «1) уважение к достоинству личности школьника и педагогически обоснованная требовательность к нему, 2) внимательность учителя к психическому состоянию школьника и последовательность требований к нему при выполнении учебных заданий, 3) развитие активности и самостоятельности мышления и воли школьников и педагогически продуманная помощь им в преодолении затруднений в учении, проявление к ним отзывчивости и заботливости, 4) настойчивость учителя в работе с учениками и умелое сочетание различных способов воспитательного воздействия, учитывая их педагогическую эффективность, – выражение одобрения, поощрение, строгое требование, предложение, умение действовать методами убеждения, влиять на нравственные чувства школьников, 5) доверие к учащимся и педагогическое руководство ими при систематической проверке учебной работы, 6) педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального контакта в обращении учителя с учащимися, 7) спокойная уверенность, уравновешенность в обращении и выразительность общения, помогающая оттенить важное и нужное в требовании учителя, в его просьбе и других формах обращения» [17, С.15].

Все указанные компоненты педагогического такта имеют глубокую внутреннюю связь, которая должна регулироваться педагогически обоснованной мерой в применении воспитательных воздействий.

Отмеченные параметры аксиологического контура профессионально-педагогической культуры педагога призваны выступать единым целым. Еще В.А. Сухомлинский особо отмечал, что *«гармоничное единство идеалов, принципов, убеждений, взглядов, увлечений, вкусов, симпатий и антипатий, морально-этических принципов в словах и поступках педагога – вот что является тем огоньком, который притягивает юные души, становится для юношества путеводной звездой. При этом очень важно, чтобы это единство выступало как органическая потребность воспитателя, как закон его жизни...»* [18, С. 359].

Ключевым условием достижения человеком высшего уровня профессионализма, в том числе способности высоко держать планку педагогического такта, является доминирование в структуре его мотивационных побуждений потребности, содержанием которой является общечеловеческая ценность, ставшая на уровне знания и переживания *самой значимой* для него ценностью [9, С. 82]. Какова же эта общечеловеческая ценность? Для педагога – это, очевидно, дети. Но ценность в деятельностном, бытийном проявлении требует какого-то действия, в котором она в реальной жизни, в личностном выражении проявится. В педагогической практике эта ценность получила следующее стратегическое звучание – «любить детей».

Анализ педагогической деятельности с позиций данного подхода позволяет прояснить понимание того, в какой точке соприкосновения педагога и учащегося или воспитанника срабатывает «свеча зажигания» и запускаются механизмы личностного развития.

Посмотрим, как в направленности личности учителя в структурном и содержательном планах проявляются (призваны проявляться) должные, т.е. гуманистически ориентированные нравственные установки педагога в сфере обучения и воспитания учеников.

Вопрос содержания нравственных установок был поставлен с момента, как в системе общественного обустройства выделилась специализированная деятельность по воспитанию и обучению подрастающего поколения. При этом краеугольным основанием для гуманной педагогики выступает аксиома и ценностная установка «любить детей». Это понятие использовалось и используется до сих пор в практически во всех педагогических учениях и системах прошлого и настоящего. О любви к детям так или иначе говорят все педагоги-практики. Но вот его содержание и педагогический смысл довольно различны. Различны и ответы на вопрос, как именно осуществляется любовь (т.е. экзистенциальное по сути явление) педагога к детям в процессе воспитания и обучения, как её можно зафиксировать на операционально-технологическом уровне, а не просто какими-то эмоционально-метафоричными терминами.

На это указывают практически все исследователи, изучавшие данную проблему [15]. Ведь, если вдуматься, что значит любить детей? Не вообще, а на уроке, в процессе беседы, попросту находясь рядом? Ответить непросто. «Нужно понять, – подчеркивает Ш.А. Амонашвили – *как*, именно *как* любить детей и каждого Ребёнка, чтобы любовь стала самой действенной и доброй силой воспитания. Сколько нас – учителей и воспитателей на Земле, столько же ответов мы можем получить на этот вопрос – *как*» [2, С. 173]. И вполне может быть, что именно из-за этой непонятности, инструментальной непроясненности, отсутствия привязки к деятельности, а не к эмоциям и чувствам любовь к детям в реальной практической педагогике остается в положении «халвы» («сколько не говори «халва, халва» – во рту слаще не станет»). Как печально выразился Ш. Амонашвили, «идея гуманного подхода к ребенку прошла через сердца всех классиков педагогики... Однако идея терпела поражение, а практика все более приобретала рафинированную форму авторитаризма и давления. В чём же дело? В бесплотности самой идеи, её абсурдности, неосуществимости?» [1, С. 57]. Хочется ответить, что нет, идея эта наполнена огромной силой, вековой народной мудростью, и практика великих педагогов показывает, что они и стали великими

именно потому, что всей своей сущностью воплощали данную идею в жизнь. Вопрос, однако, по-прежнему в том, как донести до «рядовых» педагогов эту идею не на уровне «высоких материй», а в каком-то более-менее прикладном её выражении.

Знакомство с авторскими рассуждениями о любви к детям показывает, что на уровне общего понимания этот феномен чаще всего трактуется в трёх основных планах.

Во-первых, как чуткое, отзывчивое, доброе, внимательное, понимающее *отношение*, причем не вообще к детям, а к каждому ребёнку. Это означает, что в таком проявлении отношение выстраивается не только к тем, кто хорош и примерен в поведении и учебе, кто предупредителен и уважителен с учителем, т.е. кто радуется, а, в том числе и к тем, кто своим поведением и успеваемостью, своим отношением к одноклассникам и к учителю доставляет неудовольствие, огорчения и разочарования. Т.е. любовь учителя к детям должна быть без каких-либо предварительных или сопутствующих условий, независимо ни от чего – от способностей, достоинств, проявляемых особенностей во внешности, привычках, способах обратить на себя внимание. Это, безусловно, не означает, что учителю всегда должно нравиться поведение ребенка или что он должен быть абсолютно толерантен к нему. Нет, это означает только то, что любить ребёнка педагог должен, даже если его поведение вызывает персональное неприятие. Это первое.

Второе – это то, что любить детей – значит *общаться* с ними. Но не дежурно, не по поводу, не «вынужденно», что называется «по работе». Само по себе общение с детьми, независимо от цели и ситуации этого общения должно давать чувство глубокого личного и профессионального удовлетворения, искренней радости от возможности прикоснуться и проникнуть в удивительный и своеобразный детский мир с его грезами, фантазиями, страхами, восхищениями и увлечениями, плутовством и «детским» героизмом. От полученного шанса приобщиться к «живой» психологии ребёнка. Сам факт общения с детьми в этом случае является важнейшей сферой удовлетворения учителя от профессиональной деятельности, что должно наполнять эту деятельность живительной силой и оптимизмом.

Третий план гласит, что любить детей – это *понимать* их. Это значит проявить способность увидеть, осознать их персональные позиции, центрированные вокруг «Я» и «Мы» по всему кругу вопросов, которые так или иначе связывают детей и педагога, быть готовым стать на эти позиции, считаться с ними; видеть, разбираться в причинах и ценить их чувства, переживания, движения ума, души и сердца; воспринимать в качестве естественных их стремления в проявлении, сохранении и развитии своей непохожести и уникальности; принимать в качестве значимых для детей, а значит достойных внимания их дела, заботы и устремления, проявлять к ним заинтересованность; уважать их самолюбие и достоинство, не использовать по поводу и без свои ресурсы с целью подчинить их своей воле и власти; видеть личностные возможности каждого ребёнка для саморазвития, многопланового самопроявления, самореализации, верить в эти возможности, радоваться его самостоятельным действиям; опираться в восприятии ребёнка не на то, кем он должен быть, а кем является на самом деле, брать за основу взгляда на детей их реальную сегодняшнюю жизнь.

Только искренней любовью к ребёнку, реализуемой во всех трёх планах, можно завоевать его доверие, а значит, право учить его, воспитывать.

Плюс к этим трём общим планам проявления педагогической любви к детям отметим еще несколько авторских позиций, раскрывающих данное явление в некоторых дополнительных ценностных, потребностно-мотивационных и ресурсных аспектах и нюансах.

К.А. Сечина и В.А. Мосолов, проведя изучение теоретического статуса понятия «любовь к детям» в отечественной философии и педагогике XX века, отмечают, что оно устойчиво трактуется как ключевая смысложизненная ценность, отсутствие или утрата которой приводит к тому, что всё на свете для человека утрачивает свою значимость («без любви обесмысливается человеческая жизнь, лишается особой радости, духовности, нравственно-эстетического восторга, здоровой страдательности, подвижничества, героизма, патриотизма и т. д. и т. п.»), а также

делают вывод, что на уровне общей тенденции любовь, по сути, – «это такая устремленность человека к объекту любви, такая страстная привязанность, которая выражается в одновременном желании обладать этим объектом и служить ему». Но при этом литературные источники предлагают «необозримую массу всевозможных уклонений то в сторону обладания, то в сторону служения» [15].

Отметим в вышеупомянутом аспекте интересное исследование, проведенное М.М. Басимовым, которое было направлено на выявление возможной зависимости между качеством педагога «любовь к детям» и другими значимыми для педагога личностными параметрами – «сочувствие», «доброжелательность», «карьеризм», «приветливость». Ученым было установлено, что во всех зависимостях причина, независимый параметр – это «любовь к детям». При этом является весьма интересным факт, что любовь к детям при анализе связей была выявлена только как независимый параметр или как причина, т.е. именно от нее зависят все другие параметры. Само же качество «любовь к детям» очень слабо зависит от других параметров, связи в отношении него преимущественно односторонние [5].

Базисная основа любви ребенка учителем часто определяется как личностная и профессиональная потребность. Именно в мотивационно-потребностном плане, а именно, как внутреннюю бескорыстную потребность в ученике как формирующемся человеке видит основу любви к ребенку Н.А. Асташова. Но при этом она замечает, что процесс личностного формирования – это всегда преодоление каких-то противоречий и трудностей, а это значит, ученик нуждается в помощи и защите со стороны учителя, более того, в полном принятии его во всех проявлениях. Ученый дает пояснение и того, как в деятельностном плане проявлять такую любовь: выражать свое личностное отношение к значимым компонентам профессиональной сферы через ответственность, заботу, уважение, знание; демонстрировать активный интерес к маленькому человеку, его жизни, душевному здоровью, не оставлять без внимания его нужды и проблемы; уважать его, т.е. объективно воспринимать его таким, какой он есть, без прикрас

и умаления достоинств; глубоко проникать в сущность предмета, стремиться как можно больше узнать о его внутреннем мире. Всё это непременно скажется не только на повышении эффективности образовательного процесса, но и на собственном личностном росте: «учитель, любящий своих учеников и свое дело, становится счастливым и сильным, способным приносить в образовательный процесс новое, преодолевать любые препятствия» [4].

А вот Р.Б. Жандавлетова выводит понимание любви за рамки просто естественного для педагога чувства. Определяя любовь учителя к детям как «педагогическую любовь», она и наделяет её определенным педагогическим значением – быть способом обучения. В этом случае педагогическая любовь учителя, выступая в качестве своеобразного метода обучения, уже не будет зависеть от того, как ученик реагирует на любовь учителя и реагирует ли в принципе. И педагог, в свою очередь, не должен быть нацелен на то, чтобы угодить ученикам своей любовью к ним. И это, безусловно, справедливое замечание. Перед педагогической любовью в принципе не ставится задача пытаться удерживать ученика в постоянной зависимости от учителя. Всё должно быть предельно естественно: любовь педагога к детям призвана выступать нравственным ориентиром и подражательной основой для учащихся в ответ на то, как педагог отдает ребенку частичку себя, как реализует свои моральные и нравственные принципы. Но это может возникнуть, естественно, только у «истинного педагога», взрастившего это качество вместе с получаемым образованием. Если всё происходит таким образом, то тогда любовь – это принятие: «Принятие детей – это полное внутреннее согласие с тем, что есть. Принимать – значит разрешать чему-то быть таким, каково оно есть. В нашем случае научиться принимать детей такими, какими они есть по природе, открыв им свое сердце» [11].

Как активное деятельное отношение к детям, проявляющееся в стремлении их понять и помочь им, интерпретирует любовь к детям С.М. Курганский. Владение любовью к ученикам в этом случае выступает важнейшим педагогическим ресурсом учителя: «владеющий этим ресурсом способен целенаправленно,

профессионально и компетентно создавать условия для самостоятельности и творческого саморазвития ученика» [13]. Т.е. педагогическая любовь – это не сентиментальность, не мягкосердечие и не всепрощенчество сами по себе, её функция – преобразовать будничную педагогическую работу в работу с детьми на основе подлинного интереса к ним, сформировать целевую установку – желание сделать их образованными, развитыми физически и духовно, помогать каждому в поиске и реализации своего «Я» [13].

Ш.А. Амонашвили на рассматриваемую тему написал отдельную книгу «Как любить детей», на страницах которой красной нитью проходит мысль, что учительская и педагогическая любовь является в профессиональном плане очень утонченной формой Любви, требующей от педагога для своего проявления не только огромных душевных усилий, но и мудрости сердца. Первоосновой такой профессиональной любви является способность человека к простой человеческой любви к детям: «...в ком уже есть любовь к детям, к тому, при старании, придёт и искусство их любить, т.е. понимание того, как их нужно любить» [2, С. 293]. В противном случае шансов у учителя на «посещение мудрости педагогической любви» нет никаких, ибо «педагогическая любовь не технологизируется, методически не выстраивается, не расписывается по пунктам, а познается сердцем» [2, С. 293].

Ответом на вопрос, как же надо в таком случае любить детей, является вся упомянутая книга Ш.А. Амонашвили. Поэтому приведем лишь несколько позиций из неё, которые могут играть роль некоторых ключевых наставлений учителю:

- «любовь надо нести детям с любовью, красиво и изящно, чтобы они приняли её и воспитывались» [2, С. 293];
- «любить детей и каждого ребёнка надо: искренне, честно, от всего сердца; спокойно, терпеливо, доверительно; нежно, красиво, изящно; преданно, постоянно, без условностей; воодушевлённо, вдохновенно, увлечённо; заботливо, мужественно, понимающе; с уважением, утверждением, возвышением»; Педагогическая любовь «несовместима с раздражением, с грубостью, с недоверием, с унижением, с насилием, с принуждением... [2, С. 294];

– «детей надо любить с чувством глубокой ответственности, долга и служения перед Творцом» [2, С. 295];

– «дети всегда будут разными, и каждый из них потребует от нас только свою, ему предназначенную любовь. Это есть любовь согласно сущности этого отдельного Ребёнка» [2, С. 295];

– «педагогическая Любовь велит нам защищать детей ... от невоспитанных воспитателей, от учителей невежд, от штампованных уроков и пустых нравоучений, от отупляющих домашних заданий, от наводящих ужас и страх контрольных и проверок, от града отметок и одурманивающих сознание баллов, от скуки, от насилия учебников, от корыстных государственных программ, от постоянного чувства вины, от вынужденной лжи и агрессии, от равнодушия, от сквернословия, от недоверия, от посягательств взрослых, от «опошляющей реальности», от «торгашеского направления», от чувства собственности, ... от бездуховности и безбожия, от растлевающего влияния средств массовой информации, от насилия безнравственных развлечений, от пошлых чувств и мыслей, от дурных зрелищ и дурной музыки, от общественной злобы, ... от посягательств государства на своих юных граждан» [2, С. 296-297];

– «детей надо любить не только красиво, но и с чувством глубокой ответственности за их будущее, их надо любить всей своей жизнью, надо любить их постоянно. А это значит – заботиться о них, о каждом из них...» [2, С. 301].

В отечественной педагогической традиции практическая реализация ценности «любовь к детям» осуществляется в сопряжении с такими ценностями, как «достоинство», «свобода», «творческое развитие», и рассматривается в рамках построения аксиологического базиса профессиональной позиции педагога, который принято определять как гуманистический. Гуманизм задает ориентиры восприятия педагогом выше рассмотренных нравственных ценностей, выстраивает его личностный каркас с позиции соблюдения моральной нормы, задает алгоритмы и условия педагогической деятельности в соответствующей гуманистической парадигме.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга 1. М.: Амрита, 2010. 288 с.
2. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. В. 20 кн. Кн. 2. Как любить детей. 2-е изд. М.: Свет, 2015. 352 с.
3. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. В. 20 кн. Кн. 7. Легко быть садовником, трудно быть уроком семени. М.: Амрита, 2014. 400 с.
4. Асташова Н.А. Культура учителя как система духовных ценностей. Текст: электронный // Вестник БГУ. 2012. №1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-uchitelya-kak-sistema-duhovnyh-tsennostey>.
5. Басимов М.М. Корреляционные заблуждения на примере конкретной причины (любовь к детям), нелинейно влияющей на другие профессиональные компетенции учителя // Бюллетень науки и практики. 2017. №11 (24). С. 515-532.
6. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Текст: электронный. Екатеринбург, 2000. 937 с. URL: https://spiritual_culture.academic.ru/2064/Служение.
7. Бобрышов С.В. Нравственное воспитание как сопряжение нравственных установок в системе взаимодействий педагогов и учащихся // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2: в 2 ч. Ч. 2: электрон. науч. журн. Текст: электронный / ред. кол.: Л.А. Косолапова (отв. ред. вып.) и др. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2017. С. 72-89.
8. Бобрышов С.В. Образ учителя в отечественных учебных пособиях по педагогике XIX – начала XX века // История русского учительства: Монография / Под ред. проф. Л.Л. Редько, проф. Колпачева В.В. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. С. 175-226.
9. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? М.: Издательство «Института психотерапии», 2003. 145 с.
10. Егоров Г. Единство и противоречия профессионального и личностного развития // Психология обучения. 2010. № 11. С. 48–60.

11. Жандавлетова Р.Б. Любовь к детям как основа педагогического мастерства // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-1. С. 56-58.

12. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР. Т.2. М., 1965. С.189-205.

13. Курганский С.М. Любовь и строгость педагога // Народное образование. 2015. №4 (1447). С. 77-84.

14. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под. ред. В. А. Сластёнина. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.

15. Сечина К.А., Мосолов В.А. О смысле и теоретическом статусе понятия «любовь к детям» в отечественной педагогике XX века // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. №2 (Педагогика). С. 62-73.

16. Сластенин. М.: Изд. Дом «Магистр-Пресс», 2000. 488 с.

17. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1966. 281 с.

18. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) // Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1981. 640 с.

19. Трофимова А.В. Подвиг как явление русской культуры: диссертация ... кандидата философских наук: 24.00.01. Нижний Новгород, 2008. 183 с.

20. Турянская О.Ф. Педагогическая деятельность как служение // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. 2018. 2 (14). С. 51-57.

21. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 528 с.

22. Шестун Г. Православная педагогика. М.: Про-Пресс, 2001. 576 с.

23. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Ставрополь: Издательство СКСИ, 2007. 636 с.

**2.1 Аксиологические аспекты развития
стратегических направлений воспитания
гражданственности и патриотизма
у молодежи России**

В условиях поиска частично утраченных ценностных оснований современного российского воспитания актуализировалась потребность в осмыслении и разработке соответствующих требованиям времени аксиологических ориентиров отечественного духовно-нравственного воспитания личности и, как одной из его важнейших компонентов, гражданско-патриотического воспитания. Фундаментом для решения этой проблемы является переосмысление накопленного за столетия опыта формирования аксиосферы гражданственности и патриотизма и определение на этой основе путей обеспечения преемственности в воспитании патриотов и граждан Отечества.

Выбор современных образовательных стратегий осуществляется в кардинально изменившихся за последние десятилетия социально-политических условиях и характеризуется как поиском новых ценностей и ориентиров в развитии общества, так и сохранении традиций, доказавших свою ценность и действенность. Перед обществом поставлен вопрос реализации таких его социальных функций как воспроизводство норм и ценностей, причем не только продолжающих гуманистическую традицию существования социума, но и носящих консолидирующий характер на перспективу. Это особенно важно в сложившихся сегодня условиях, когда общество, особенно в лице его молодых представителей, не только во многом разобщено социально, но и идеологически,

так как слишком долго в практику образования бесконтрольно внедрялись идеалы других культур в ущерб собственным идеалам и традициям.

Исходя из этого оздоровление и сплочение российского социума, по выражению Г.Н. Филонова, непосредственно связаны с направленностью образования «на российский вариант обретения ценностей». В последние годы в этом направлении предпринимаются серьезные попытки переломить ситуацию.

С первых лет XXI века государством стало уделяться серьезное внимание стратегии формирования патриотизма и гражданственности в молодежной среде, что нашло отражение в нормативных документах и государственных программах, где были выработаны теоретические и практические пути организации гражданско-патриотического воспитания, определяющие ценностное наполнение педагогического процесса. В этих документах патриотизм и гражданственность рассматриваются как основа духовно-нравственного единства общества и страны, а воспитание этих качеств у подрастающего поколения соотносится со стратегией безопасности государства. Принятые государственные программы и правовые акты касаются всех сфер: молодежной, национальной, семейной политики, физической культуры и спорта, образования.

В основе нормативных правовых документов и государственных программ воспитания молодежи лежит Конституция РФ, где определено, что «дети являются важнейшим приоритетом государственной политики России. Государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим» [6]. Положения Конституции конкретизированы в ряде документов и программ.

Так, в «Концепции патриотического воспитания граждан России», разработанной в рамках Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» [2], установлены цели и задачи патриотического воспитания, обозначены его принципы, определены функции

государственных и общественных органов и объединений по воспитанию патриотизма в условиях современной России [5].

Патриотизм в Концепции рассматривается на двух уровнях – личностном и макроуровне. На личностном уровне он «выступает как важнейшая, устойчивая характеристика человека», которая отражает его духовно-нравственные ценности, жизненную позицию и выражается в его деятельности и нормах поведения. На макроуровне патриотизм является частью общественного сознания, отражающегося в коллективных чувствах, оценках окружающей действительности, отношении к государству, отечественной истории и культуре, системе жизненных ценностей, созданных народом. Определяя патриотизм «как сознательно и добровольно принимаемую позицию граждан», в документе подчеркивается, что «приоритет общественного, государственного выступает не ограничением, а стимулом индивидуальной свободы и условием всестороннего развития гражданского общества» [5]. Эту трактовку понятия патриотизма можно назвать базовой, определяющей «направление формирования и реализации данного типа социального поведения граждан». Такое понимание патриотизма определило поставленные в Концепции цели и задачи патриотического воспитания, которое является неотъемлемой частью воспитательного процесса как такового, представляя собой целенаправленную, социально детерминированную, систематическую деятельность государства и общества по воспитанию у граждан чувства преданности своей Родине, готовности к исполнению гражданского долга и обязанностей по защите территории и интересов Отечества на основе высокого патриотического сознания. Сформулированная в Концепции цель патриотического воспитания, предполагающая формирование у подрастающего поколения гражданской ответственности, высокой социальной активности, направленной на созидательную деятельность на благо Отечества, определила задачи по патриотическому воспитанию, стоящие на современном этапе: «1) утверждение в обществе, в сознании и чувствах граждан социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России, к традициям, повышение

престижа государственной, особенно военной, службы; 2) воспитание граждан в духе уважения к Конституции страны, законности, нормам общественной и коллективной жизни, создание условий для обеспечения реализации конституционных прав человека и его обязанностей, гражданского, профессионального и воинского долга; 3) привитие гражданам чувства гордости, глубокого уважения и почитания символов государства и исторических святынь Отечества; 4) привлечение традиционных для России религиозных конфессий для формирования у граждан потребности служения Родине, ее защиты как высшего духовного долга; 6) создание условий для усиления патриотической направленности телерадиовещания и других СМИ при освещении событий и явлений общественной жизни, активное противодействие манипулированию информацией, пропаганде образцов массовой культуры, основанных на культе насилия, искажению и фальсификации истории Отечества» [5].

Указанные задачи должны осуществляться на основе ряда принципов, направленных на реализацию действенности процесса патриотического воспитания. Так, применение принципа *системно-организованного подхода* направлено на координацию последовательной, целенаправленной работы государства и общества в лице всех их структур по патриотическому воспитанию граждан РФ. Принцип *адресного подхода* в формировании патриотических качеств личности предполагает учет особенностей каждой из групп населения при выборе педагогических технологий патриотической работы, влияние на воспитание гражданина-патриота факторов социальной, экономической и идеологической направленности. Действенность принципа *активности* определяет «настойчивость и разумную инициативу в трансформации мировоззрения граждан и их ценностных установок, ориентированных на национальные интересы России» [5]. Применение принципа *универсальности* основных направлений патриотического воспитания сконцентрировано на использовании доказавшего свою результативность исторического опыта воспитания патриотизма, дающего возможность восстановить историческую преемственность поколений. Принцип *учета региональных условий* в пропаганде патриотических

идей и ценностей нацелен на использование накопленных поколениями национальных, региональных и этнических жизненных и мировоззренческих ценностей в патриотическом воспитании, характеризующихся любовью к своей семье, малой родине, обычаям и традициям своего народа [5].

Процесс воспитания патриотизма рассматривается в Концепции как одно из приоритетных направлений государственной воспитательной деятельности, носящий плановый и последовательный характер, что предполагает разработку единой государственной политики, обращенной на патриотическое воспитание граждан РФ и создание отвечающей этой политике государственной системы патриотического воспитания, способствующей объединению и скоординированности усилий в этом направлении.

Согласно Концепции, система патриотического воспитания, охватывая все уровни воспитательной деятельности, включает в себя как государственные учреждения, так и общественные организации, нормативно-правовую базу, духовно-нравственные устои жизни общества, которые являются основой патриотического воспитания, а также комплекс мероприятий, направленный на формирование патриотических чувств и сознания подрастающего поколения. Призванная целенаправленно обеспечивать формирование у молодежи активной гражданской и жизненной позиции, способствовать готовности к деятельности, направленной на национальные интересы России, она должна подготовить подрастающее поколение к исполнению гражданского долга.

Вместе с тем, система патриотического воспитания не является неизменной. Ее изменение определяется факторами как внешнего, так и внутреннего характера, обусловленными усложнением задач патриотического воспитания в связи с изменениями в сферах жизни российского общества и внешнеполитическими вызовами и угрозами.

Результативность работы системы патриотического воспитания молодежи во многом определена нормативно-правовым, информационным, педагогическим и методическим, научно-теоретическим обеспечением, на которое следует опираться в практической деятельности по воспитанию у молодежи преданности своему

Отечеству. Уточняя целевую ориентацию составляющих этого обеспечения, отметим:

- *нормативно-правовое обеспечение* обращено на совершенствование юридической базы патриотического воспитания,
- *педагогическое и методическое обеспечение* направлено на разработку программ, методик и технологий организации патриотического воспитания, применения классических и инновационных педагогических форм и средств с учетом особенностей всех слоев населения;
- *информационное обеспечение* предполагает активное привлечение к процессу воспитания СМИ и современных интернет-технологий;
- *научно-теоретическое обеспечение* нацелено на организацию базовых исследований в области патриотического воспитания с учетом современных реалий и реализацию их результатов в педагогической практике.

Итогом патриотического воспитания подрастающего поколения, согласно Концепции, должна стать духовно-нравственная личность, обладающая четкой, активной гражданской позицией, патриотическим сознанием, чья деятельность будет направлена на укрепление государства и его обороноспособности, достижение экономической и социальной устойчивости общества.

Анализ основных положений Концепции позволяет сделать вывод, что в документе были определены методологические основания процесса, нашедшие отражение в стратегии патриотического воспитания граждан России. Они обозначены в Указе Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации», распоряжении Правительства РФ от 29.05.2015 № 996 «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», распоряжении Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403 Р «Об утверждении основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года», федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» с 2021 по 2024 годы», Федеральном законе от 25.07.2002 № 114 ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», Указе

Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», Указе Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» и ряде других.

Положения Концепции нашли отражение и в законе «Об образовании в РФ», где одним из основных принципов государственной политики в данной сфере признано «воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры», а сам процесс воспитания понимается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [9].

Выработанные на этой основе направления стратегической деятельности в плане воспитания гражданственности и патриотизма были отражены в ряде правительственных документов и Указов Президента РФ, где «воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [7].

Исходя из того, что деятельность каждого представителя подрастающего поколения как гражданина и патриота должна быть направлена на усиление мощи государства, достижение экономической и социальной стабильности в обществе, стратегия гражданско-патриотического воспитания рассматривается как одна из основ национальной безопасности страны, так как именно от подрастающего поколения зависит не только процветание, но и само

существование государства. Стратегия гражданско-патриотического воспитания исходит из того, что оно является неотъемлемой частью духовно-нравственного воспитания молодежи и должно осуществляться на основе «традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, исторических и современных примерах» [8], что позволит не просто познакомить молодежь с историей и культурой своего Отечества, показать те сферы деятельности, где они могут применить свои силы и способности на его благо, но и сохранить историческую память и общероссийскую гражданскую идентичность.

Вследствие того, что Россия – это многонациональная и многоконфессиональная страна, где вопрос мирного сосуществования народов – это вопрос существования самого государства, перед обществом стоит проблема формирования у подрастающего поколения культуры межнационального общения. Она предполагает воспитание уважения как к собственной культуре и языку, так и к культуре и языку проживающих рядом этносов и народностей, национальному достоинству человека, его конфессиональной принадлежности. Задача воспитания состоит в том, чтобы любой член общества, сохраняя свою этническую идентичность, в то же время являлся гражданином своей страны.

Это предполагает формирование творческой и гармонически развитой личности, которая способна к саморазвитию и осуществлению этнокультурного и гражданского самоопределения на основе национальных традиций и ценностей мировой и российской культуры. Это стратегическое направление обусловлено положениями «Концепции развития поликультурного образования», разработанной на рубеже веков, где одной из важнейших задач российского образования обозначено «формирование гармоничной гражданской идентичности, соответствующей историческим традициям, современному устройству и перспективам укрепления федеративного государства» [4].

В свете вышеизложенного перед образованием стоит задача воспитания у молодежи активной жизненной позиции, готовности к ответственной перед собой, обществом и государством за свою

интеллектуальную, организаторскую и производственную деятельность на основе сотрудничества с представителями различных народов. Реализация этого стратегического направления осуществляется в первую очередь при помощи научно-теоретической подготовки действующих и будущих учителей, что предусматривает, в частности, введение в образовательную программу педагогических институтов таких призванных готовить педагогов к работе в полиэтнической среде дисциплин, как «поликультурное образование», «поликультурное воспитание», «педагогика межнационального общения», «этнопедагогика» и «этнопсихология».

Не меньшее значение имеет и практическая деятельность: участие молодежи в национальных фестивалях и праздниках, совместной работе в различных общественных организациях. В школе приверженность детей чувству дружбы, равенства, взаимопомощи народов, идеям интернационализма следует формировать на основе знакомства школьников с устным народным творчеством, литературой, искусством и историей окружающих их народов в процессе учебной деятельности, создания дополнительных курсов и кружков, проведения этнофестивалей различной направленности.

Стабильное существование гражданского общества немислимо без сплоченности его членов, взаимоподдержки, умения согласованно работать на благо страны. Для этого надо воспитывать у молодежи ответственность за свои дела и поступки, чувство коллективизма и социальной солидарности. В этой работе помогает ученическое самоуправление, включение молодых людей в волонтерское движение, разработка и осуществление социально-значимых проектов, направленных на помощь родной школе, своим городу или селу, ветеранам, окружающей среде и т.д.

Не менее значимо для подрастающих граждан и развитие правовой культуры, т.к. правовое государство невозможно без определенного уровня правовой культуры его членов. Именно она является критерием их способности создавать и эффективно использовать правовые средства для реализации поставленных целей. Являясь составной частью гражданской культуры общества, правовая культура включает в себя знание и понимание действующего

законодательства Российской Федерации, соблюдение его норм, неприятие любых форм нарушения законности.

Формируя правосознание гражданина, необходимо не только вооружить его теоретическим знаниями о законодательстве и его применении, но и создать условия для его социально-правовой активности, использовании правовых знаний для укрепления законности и правопорядка, чтобы молодой человек не был сторонним наблюдателем общественных явлений, а деятельно участвовал в решении общественных задач.

Средствами правового воспитания выступают, правовое обучение, правовая пропаганда, самовоспитание. Все они опираются на правовую информированность, базирующуюся на передаче, восприятии и использовании информации о законе, праве и практике его применения. К ведущим направлениям деятельности по повышению правовой культуры граждан следует отнести «конкретные способы организации воспитательного процесса, такие как: формирование правосознания и правовой культуры в семье, обучение основам права и воспитания правовой культуры в школе; самовоспитание; выпуск и распространение разнообразной правовой литературы; осуществление правовой пропаганды государственными органами и их должностными лицами; правовая работа в связи с теми или иными конституционными мероприятиями (референдум, выборы и т.д.); пропаганда права средствами массовой коммуникации, художественной литературой; создание общедоступных компьютерных баз данных, а также распространение правовой информации через Интернет» [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) сформулированы задачи духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина РФ, в том числе формирование у обучающихся начальных классов «чувства долга перед страной, обществом, родителями; уважение к Конституции и символам государственной власти; бережное отношение к природе; умение держать себя в обществе; ответственность за свои дела и поступки; ответственность за результаты своего труда» [10]. Информация о правах человека пронизывает все дисциплины начальной школы.

Большие возможности для формирования правовой культуры младшего школьника предоставляет внеклассная деятельность, с ее разнообразием форм и методов: нравственные беседы, классные часы, сюжетно-ролевые игры и т.д.

Формирование правовой культуры обучающихся продолжается и в старших классах. Элементы правовых знаний включают, в первую очередь, гуманитарные дисциплины, более детальное знакомство с правами и обязанностями человека происходит на уроках обществознания. Не меньшие возможности предоставляет и внеклассная деятельность, где проводится круглые столы и дискуссии. Для старшеклассников доступен и такой вид формирования правовой культуры, как самообразование. Они могут самостоятельно получать информацию на основе изучения справочной литературы, документов из системы Интернет, просмотра передач юридической направленности, и анализировать материал. Но все равно, правовая культура подростков в стране остается низкой. Мыслится, что для ее совершенствования необходимы усилия как государственных, так и общественных организаций, пропаганда правовых знаний, вовлечение в правовое просвещение молодежи на основе конкурсов и олимпиад, создание кружков и секций правовых знаний, широкое привлечение молодежи к обсуждению правовых проблем.

Помимо вышесказанного, в условиях современной действительности важно не только передавать подрастающему поколению культурно-исторический опыт предшественников, прививать уважение к традициям и культуре народов, населяющих нашу страну, без чего не может быть истинного патриота и гражданина, знакомить с правовой культурой общества, направленной на создание демократического государства, но и активно противостоять деструктивному информационному влиянию многих СМИ. Распространяемые фейки сконцентрированы на отрицании реальной истории и культуры нашей страны, ее вклада в развитие современной цивилизации, что оказывает сильнейшее психологическое влияние на молодежь. В полной мере это относится и к пропаганде экстремизма. К сожалению, идеи экстремизма захватывают умы молодежи, превращая их в противников своего

государства и народа. Естественно, такие серьезные факты нельзя оставлять без внимания. В силу этого не менее важным стратегическим направлением должно стать формирование безопасного информационного пространства.

Как показывает исторический опыт, перекрывать такие источники не очень эффективно. Чем больше в СССР глушили западные радиостанции, тем больший интерес и доверие вызывала их информация. Более действенным представляется создание своих источников информации, которые аргументированно боролись бы с фейками и пользовались авторитетом и влиянием у молодежи.

Несколько десятилетий назад активную позицию по работе с молодежью занимало телевидение, где были циклы молодежных передач, посвященных ее проблемам. Но в связи с изменениями идеологических установок и коммерциализацией телевидения положение изменилось, и молодежные программы исчезли из вещания, что сказалось на интересе молодых людей к телевидению как к источнику информации и средству развлечения. Потому на сегодняшнем этапе назрела необходимость создания специального молодежного канала, где можно было бы обсуждать самые острые и волнующие проблемы, включая вопросы патриотизма и гражданственности и их современного понимания. Такая форма способствовала бы развитию навыков ведения дискуссий, умения грамотно отстаивать свою позицию, формированию коллизийной личностной функции, наличие которой особенно важно в условиях стремительно меняющейся действительности, когда источники информации в агрессивном формате навязывают определенные взгляды и убеждения. Потенциал современного телевидения достаточен для того, чтобы использовать самые современные технологии, включая цифровой формат общения, онлайн акции, форсайт-погружения и т.д.

Но на современном этапе сфера борьбы за влияние на умы молодежи переместилась в Интернет, и здесь мы, увы, не можем похвастаться особыми успехами. Как важно владеть Интернет-пространством говорит и опыт Белоруссии: несколько лет назад волнениями молодежи в стране руководили из-за рубежа при помощи социальных сетей.

У нас нет национальных интернет-платформ, которые пользовались бы большой популярностью у молодежи и на которых они бы могли активно обсуждать свою гражданскую позицию, делиться мнениями и предложениями. Как показывает опыт, наибольшей популярностью среди подрастающего поколения пользуются структуры, которые созданы самой молодежью или при ее активном участии. Поэтому такие сайты должны создаваться ими самими.

В частности, можно в рамках взаимодействия государственных и общественных структур объявить конкурс гражданско-патриотических сайтов или сайтов «гражданской позиции», сначала на региональном, а потом и на всероссийском уровне. Победившему сайту обеспечить государственную поддержку для его развития. Такой сайт будет пользоваться доверием подростков и там можно будет проводить действенную работу по гражданско-патриотическому воспитанию.

Учитывая интерес современного поколения к виртуальному миру, следует активно использовать его пространство, не только создавая сайты гражданской направленности, но и работая над их контентом. Викторины и олимпиады, участие в которых может принять любой житель страны, музыкальные конкурсы, конкурсы роликов и плакатов, дискуссионные клубы, где можно высказываться на любые волнующие подрастающее поколение вопросы. Можно проводить конкурсы лично созданных гражданско-патриотических сайтов, тем более, что есть программы, позволяющие это делать.

Безопасное информационное пространство – это не только сайты Интернета и СМИ. Не меньший интерес представляют и компьютерные игры. Не секрет, что в основном современная молодежь использует продукты импортных производителей, и многое из этого контента носит совсем не безобидный характер, закладывая чувство агрессии, формируя искаженное представление о нашей стране и ее защитниках. Необходимо противопоставить такому контенту продукцию с отечественной тематикой, в основе которой лежала бы история страны, ее великих побед.

Духовное формирование личности происходит в детском и юношеском возрасте. Поэтому важнейшим стратегическим

направлением следует признать поддержку молодежной киноиндустрии, направленной на формирование у подрастающего поколения образа современника, воплощенного в художественных, документальных, научно-популярных, анимационных фильмах, активно участвующего в жизни общества, твердо отстаивающего свою гражданскую позицию, защищающего интересы Родины с оружием в руках.

К сожалению, несмотря на востребованность в молодежной среде такого контента, фильмы данной тематики практически отсутствуют, и экраны кинотеатров и стриминговых сервисов заполнены фэнтезийными, криминальными и псевдоисторическими сериалами. Не лучше дело обстоит и с литературой. На современном этапе не создан образ, который мог бы служить идеалом для молодежи, как Павка Корчагин из произведения Н. Островского или Владимир Устименко, вышедший из под пера Ю. Германа. А ведь именно такие герои формировали не только нравственный идеал, но и гражданско-патриотическую позицию не одного поколения. Это направление деятельности требует поиска талантливой молодежи, которая могла бы своим творчеством вдохновить современников на службу Отечеству.

Серьезное внимание предполагается оказывать военно-патриотическому воспитанию, не только способствующему формированию патриотических качеств личности, но и готовности молодых людей к службе в вооруженных силах России. В 2000 г. вышло постановление правительства РФ «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях», где предусмотрено создание добровольных военно-патриотических организаций детей и молодежи по их инициативе и при участии органов исполнительной власти и органов местного самоуправления. Согласно постановлению, такие организации занимаются военно-спортивной деятельностью, краеведческой и поисковой работой по увековечиванию памяти защитников Отечества, записывают воспоминания участников военных действий, ухаживают за памятниками воинов, помогают ветеранам, участвуют в проведении памятных дат и Дней воинской славы. Сейчас в стране действует более 2000 таких организаций. Самая известная из них это Юнармия. Юнармейцы

помогают восстанавливать памятники павшим воинам, несут вахту у Вечного Огня, участвуют в военно-спортивных соревнованиях и культурно-исторических мероприятиях, учатся оказывать первую помощь. Военно-патриотическим воспитанием также пронизана деятельность кадетских училищ и казачьих классов, чьи выпускники в большинстве случаев связывают свою жизнь с воинской службой.

С сентября 2023 г. в учебную программу школ вернулась начальная военная подготовка (НВП), которая направлена на получение молодежью знаний о воинской службе и военном деле, приобретение практических навыков обращения с оружием, средствами индивидуальной защиты, умения обращаться с перевязочными медицинскими материалами и т.д., что является одним из компонентов мобилизационных возможностей государства. В данном случае можно говорить об использовании опыта СССР, где начальная военная подготовка проводилась с 9 по 10 класс, по два часа в неделю. Вели занятия, как правило, офицеры запаса, прошедшие курсы для преподавания данной дисциплины. Хочется надеяться, что и в современной ситуации предмет будет вестись специалистами, которые смогут не только передать знания, но и ответить на волнующие ребят вопросы, чтобы преподавание не превратиться в профанацию.

Помимо этого, в Советском Союзе действовали летние военно-спортивные лагеря, а для воспитания ловкости, развития стратегического мышления, формирования умения работать в команде, отвечать за товарищей и помогать друг другу была разработана игра «Зарница», которая охватывала всю пионерию страны. Думается, что такой опыт тоже может быть востребован в военно-патриотическом воспитании молодежи.

Гражданско-патриотическое воспитание в равной степени является сферой ответственности как государства, так и общества, которое осуществляет его через свои объединения и организации, входящие в систему гражданско-патриотического воспитания. В силу этого они обязаны активно поддерживать процесс воспитания, вовлекая в него как можно большее количество подростков и молодежи, разрабатывая вместе с ними собственные проекты и участвуя в государственных мероприятиях. Поэтому стратегия

процесса должна быть направлена на поддержку общественных проектов, сконцентрированных на воспитании гражданственности и патриотизма, что придаст процессу многосторонний и разноплановый характер.

Проблема гражданско-патриотического воспитания затронута в законе «О молодежной политике в Российской Федерации», принятом в 2020 г., где среди основных направлений реализации молодежной политики на первом месте стоит воспитание гражданственности и патриотизма на основе уважения к истории своего Отечества, традициям и культуре наций и народностей, населяющих страну, исторической преемственности.

Не меньшее внимание уделяется ей и в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», принятой в 2009 г. В ней патриотизм рассматривается в качестве одной из базовых национальных ценностей, а национальный идеал определен как «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны» [3].

Как явствует из документов и государственных актов, приоритет в деле гражданско-патриотического воспитания государство отдает системе образования, о чем наглядно свидетельствует как сам закон «Об образовании в РФ» с дополнениями 2020 года, где четко определено, что воспитание патриотизма и гражданственности выдвигается на первый план, так и национальный проект «Образование», где отдельным направлением выделено патриотическое воспитание.

Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в рамках национального проекта «Образование» направлен на усиление воспитательных начал в образовании, совершенствование нравственного, духовного и интеллектуального развития обучающихся, на расширение участия молодежи в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, что, несомненно, будет способствовать активизации жизненной позиции молодых людей и формированию у них гражданских качеств. Его главная задача – обеспечить

эффективность системы патриотического воспитания граждан России, развивать и совершенствовать деятельность гражданско-патриотического характера в образовательных организациях.

Не меньшее значение для гражданско-патриотического воспитания молодежи имеют и детские общественные организации, которые целенаправленно должны заниматься воспитательным процессом, учитывая как интересы детей, так и потребности общества. К сожалению, на данный момент таких организаций, как пионерия и комсомол, охватывающих своим влиянием всех детей и подростков в стране, нет. РДШ просуществовала всего семь лет и была реорганизована в «Движение первых», которому исполнилось чуть больше полутора лет. И, следует отметить, пока оно не пользуется такой популярностью, как прежние пионерская и комсомольская организации. Но для того, чтобы популярность стала массовой, необходимо, чтобы движение создавалось снизу, то есть по инициативе самих детей. Тогда оно будет действенным. Современные дети отличаются от своих сверстников прошлых десятилетий, их особенности и пристрастия как представителей цифрового поколения надо учитывать.

Положительным фактом времени служит то, что в последнее время на гражданско-патриотическое воспитание обращено самое серьезное внимание государства и общества, что выразилось в первую очередь в практической направленности воспитательного процесса. Введено поднятие флага и исполнение гимна в учебных заведениях, в рамках нового формата внеурочной деятельности проводятся «Разговоры о важном», на которых обсуждаются проблемы патриотизма, становления гражданской идентичности, формирования нравственных норм, бережного отношения к родной природе, эпохальные исторические события в жизни страны. Эти занятия направлены на «укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей», воспитание уважения к национальной культуре и истории.

Не менее значимым для совершенствования гражданско-патриотического воспитания является усиление его воспитательного руководства в лице советника директора по работе с детскими объединениями. Такая должность предусмотрена в рамках

комплекса мер, направленных на реализацию федерального проекта «Патриотическое воспитание». В сферу деятельности советника по воспитанию входит вовлечение молодежи в активную социальную деятельность на основе патриотических проектов, развитие связи между поколениями для обеспечения преемственности и передачи социокультурного опыта, взаимодействие с общественными организациями, участие в общественных инициативах, связанных с гражданско-патриотическим воспитанием.

Таким образом, следует констатировать, что на протяжении двух десятилетий XXI века были теоретически обоснованы и разработаны стратегические направления гражданско-патриотического воспитания российской молодежи. К ним можно отнести: формирование у молодежи гармоничной гражданской идентичности; воспитание активной жизненной позиции, готовности к ответственной перед собой, обществом и государством за свою деятельность; воспитание чувства коллективизма и социальной солидарности; развитие правовой культуры; формирование у подрастающего поколения культуры межнационального общения; создание безопасного информационного пространства; осуществление гражданско-патриотического воспитания в русле духовно-нравственного воспитания как его неотъемлемой части; воспитание уважения к истории, культуре своей страны; стремление укреплять ее обороноспособность и защищать с оружием в руках; военно-патриотическое воспитание; создание детских и молодежных организаций, направленных на воспитание гражданственности и патриотизма.

В то же время нельзя не отметить, что изменения в деле гражданско-патриотического воспитания начались относительно недавно, за исключением воспитания в кадетских училищах и казачьих классах. Внимание к процессу воспитания молодежи и реализация его практической направленности усилилась после того, как стало ясно, что система гражданско-патриотического воспитания, несмотря на тщательную стратегическую разработку и внимание к ней общества и государства, слабо реализуется на практике. Многие из стратегических направлений не получили должной реализации или осуществляются периодически, лишь в преддверие определенных дат, и их проведение носит ситуативный

характер, тогда как воспитание гражданина и патриота – это трудный многоуровневый процесс и должен осуществляться последовательно и систематически.

Только тщательное внимание к личности каждого юного гражданина страны, стремление не заставить, а заинтересовать, используя тягу подростков к стремлению проявить себя, доказать как самому себе, так и окружающим, что он способен участвовать в значимых для страны делах, результатами которых можно гордиться, может принести успех.

Литература

1. Ахметов А.С. Правовое воспитание в современном обществе // Право и образование. 2016. № 9. С. 90-97.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы». Текст: электронный // [сайт]. URL: <http://government.ru/docs/all/38117/>.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Текст: электронный // [сайт]. URL: <https://svu-licey.minobr63.ru/wp-content/uploads/KONCEPCIY.pdf>.
4. Концепция развития поликультурного образования. Текст: электронный // [сайт]. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf
5. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, Москва 2003 г. Текст: электронный // [сайт]. URL: <https://pandia.ru/text/78/027/24053.php>.
6. Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007040001>.
7. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996 «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Текст: электронный // [сайт]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=253139>

8. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Текст: электронный // [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/401425792/>

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Текст: электронный // [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

10. ФГОС НОО // [сайт]. URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf

2.2 Идеи и смыслы патриотизма и гражданственности в системе постулатов патриотического и гражданского воспитания детей и молодёжи

Многие современные подходы в организации воспитания детей и молодежи, в том числе гражданского и патриотического воспитания в качестве основополагающей опоры часто используют лишь инструмент долженствования – должен любить Родину, должен быть готов защищать Отечество, должен быть настоящим патриотом и гражданином и т.д. С одной стороны, всё правильно – должен! Но долженствование – категория неоднозначная в своей инструментовке. В нашей обыденной жизни оно достаточно часто обозначает очень жесткие, слабо аргументированные, нередко далекие от реалий и разумности представления человека о жизненных нормах: должен быть всегда таким-то, должен уважать, должен обеспечивать, должен понимать, должен хотеть и т.д. Но почему мы что-то должны? Чем подкреплены эти требования, выдвигаемые обществом, родителями, педагогами, руководителями? Как работают эти требования и почему часто не работают?

Должен – это психологическая установка личности на воспроизведение какой-то реакции, осуществление какого-то действия, проявления себя в каком-то качестве, в основу которой могут быть положены различные основания. Человек может быть что-либо должен, исходя из, к примеру:

– собственных побуждений в силу того, что определяет себе некие кратковременные или долговременные *ограничения* (не кушать на ночь, не встречаться с подругой/другом, не врать, не подавать руки, не отвечать на незнакомые номера, не смотреть политические новости и т.д.);

– поставленных перед собой *задач на достижение* чего-то (научиться готовить/водить машину/работать на компьютере/пользоваться прибором и др., овладеть искусством речи, сбросить вес, приходиться вовремя на работу, выучить иностранный язык и т.д.), что позволит выполнить программу своего саморазвития, самообразования, самосовершенствования, личностного и профессионального роста;

– необходимости осуществлять какую-то деятельность, что-то делать и осуществлять *в силу принятых на себя обязанностей* (хорошо работать, заботиться о своих детях и родителях, вовремя вносить плату за проживание/обучение/пользование чем-то и т.д.);

– необходимости что-то выполнять, каким-то образом проявлять себя *в силу* гендерных, возрастных, конфессиональных и др. *социокультурных ролевых стереотипов*, сложившихся в обществе (защищать слабых, уступать место старшим, пропускать впереди себя женщину, отправлять религиозные обряды, соблюдать традиции и обычаи, быть опорой семьи и др.);

– необходимости что-то делать *в силу сложившихся обстоятельств* (в рамках и в зависимости от глубины, четкости, детализированности понимания этих обстоятельств, причин их наступления и возможных последствий, а также принятия/непринятия своей роли, своей ответственности в их регулировании);

– необходимости *выполнения чьих-то требований*, при этом не имеет значения нравится тебе это или не нравится, принимаешь ты их справедливость и законность или нет (убрать что-то, прийти куда-то, слушаться кого-то, молчать, говорить, сидеть, стоять и т.д.).

При этом всё вышеперечисленное может работать на различных уровнях персонального *понимания* (объяснение самому себе, что это действительно важно и необходимо: ответ самому себе на вопросы – Зачем? Почему? Для кого? Почему я? Почему с ним? Почему сейчас? и др.), и *принятия* этого как руководства к действию. И чем четче и доступнее ты себе всё *объяснишь*, чем

обстоятельнее *ответишь* на заданные *себе вопросы*, тем продуктивней, надежней и конструктивней будет реализовываться та или иная модель и сценарий жизненного долженствования.

Таким образом, чтобы выступать эффективным инструментом регулирования деятельности, отношений и поведения всякое «должно» должно иметь кроме внешне заданного посыла-требования ещё и внутриличностное психологическое обоснование, в основе которого – понимание. И вот здесь-то часто и кроется причина того, что многие усилия педагогов и родителей по воспитанию чего-то, формированию в личности каких-то качеств не приносят должного результата. Дети просто не понимают, ЧТО и ПОЧЕМУ они должны, а потому не принимают это, оно не становится для них ИХ нормой, ИХ требованием к самим себе. То есть они слышат слова, в которые облачено требование, даже выполняют это требование. Но как? В основном по принципу «стимул – реакция». Почему? Чтобы продемонстрировать педагогу и родителям, что они выполнили! Доминирует внешний локус контроля.

Возвращаясь к обозначенной выше проблеме гражданского и патриотического воспитания замечу, что неудачи и провалы в этом направлении воспитательной работы во многом обусловлены именно непониманием детьми и молодежью сути феноменов «патриотизм и гражданственность». Прояснению их глубинной и контекстной сути внимание уделяется крайне недостаточно. Получается ровно так, как в свое время обозначил поэт: «Слова у нас до важного самого в привычку входят, ветшают как платье...».

Вот выше я написал – гражданского и патриотического воспитания. Очень часто можно прочитать или услышать – гражданско-патриотическое воспитание. Но вот вопрос: разве эти слова обозначают разные явления? Ведь если употреблять их через союз «и» или дефис, то тогда да, разные. Во всяком случае несущие в себе какие-то специфические основания и черты. Однако их вдумчивый семантический и контекстный анализ показывает, что отражают они, по сути, одно и то же.

Рассмотрим вначале гражданственность. Прежде мы уже обращались к прояснению данного понятия и стоящего за ним явления [1, 2]. Поэтому сейчас лишь кратко обозначим его сущностную сторону.

Данное понятие проявляется в жизни многоплановым социальным феноменом, имеющим в своей интерпретации многочисленные социокультурные напластования. Сегодня можно выделить несколько смысловых полей, отражающих многозначную его сущность. Среди основных:

– **юридическое (правовое)**. Здесь можно выделить два сугубо законодательных аспекта рассматриваемого понятия:

а) гражданский в первом значении – значит относящийся к сфере имущественных, родственных и прочих частных отношений между гражданами, регулируемых гражданским (частным) правом. В этом случае «гражданский» используется как прилагательное к другим юридическим понятиям – право, кодекс, процесс и т.д. Он близок по смыслу к термину «частный» и означает все то, что относится к сфере частных интересов и отношений людей;

б) контуры гражданственности во втором значении (гражданство) определяются политико-правовой принадлежностью лица к тому или иному государству, в силу которой на него, во-первых, распространяются законы этого государства и, во-вторых, государство берёт данное лицо под свою протекцию. В этом смысловом поле человек рассматривается в первую очередь как субъект отношений с государством, при этом ведущей характеристикой человека выступает его государственный статус – «гражданин» (гражданин России, гражданин Китая, ...). Получить или потерять гражданство, гражданственность в рассматриваемом здесь аспекте лицо может только в силу воли государства;

– **светское**: значение «гражданский» указывает на существующие в обществе различия собственно гражданской жизни и военной (штатская, не военная жизнь людей: «гражданская служба», «гражданское властв», «гражданский порядок» и др.), с одной стороны, гражданской жизни и церковной (светский, нецерковный образ жизни и всё то, что совершается в отличие или одновременно с церковными обрядами: «гражданский брак», «гражданская панихида»), с другой стороны;

– **политологическое**: смысловая нагрузка гражданственности в данном его аспекте проявляется как антитеза аполитичности. Здесь человек получает характеристику с точки зрения его

активной и сознательной включенности в жизнь государства, в дела политического сообщества, с точки зрения полноты и всеобъемлемости взятых на себя прав и обязанностей перед государством (реализация избирательного права, защита Отечества и т.д.). Политологический контекст гражданственности – это не ожидание милостей, просьб и уговоров со стороны государства и его представителей, а активное, идущее от собственной потребности пользование своими правами и свободами;

– **социологическое:** значение «гражданский» сопряжено здесь с морально-этической оценкой поведения человека как гражданина (оценка социально-ролевой диспозиции человека). Это характеристика всякого сознательного и активного члена общества, подчиняющего свои интересы служению обществу и государству, исполнению общественного долга. Интенсивность проявления гражданственности в этом смысловом поле определяется 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. Термин «гражданский» в данном аспекте обозначает всё то, что свойственно истинному гражданину и служит прилагательным к выражениям «гражданский долг», «гражданское мужество», «гражданская позиция», «гражданская активность». Таким образом, основной характеристикой человека через «социологическую призму» гражданственности может выступить его активность в отстаивании, лоббировании интересов государства в системе внутренних и внешних государственных отношений (подчас выступая при этом даже против общества в целом или его отдельных структур, если общество, общественное сознание проявляют свою антигуманную, антиличностную направленность и политика, реализуемая обществом, его институтами, подрывает основы государственности, ведёт к государственной дестабилизации, к разрушению или внешнему подчинению государства), а также совершение «гражданских поступков»;

– **социально-психологическое:** данное смысловое поле проецируется в миллионы и миллионы «Я» каждого человека, живущего в государстве, актуализируясь в Я-концепции через ощущение себя гражданином, частичкой государства, через ощущение и переживание сопричастности к его жизни, делам, свершениям, победам, триумфам, поражениям, славе и позору. В качестве важнейшей характеристики человека здесь может быть выделена содержательность и интенсивность его эмоционально-психологической напряжённости (восторженность, благодущие, снисходительность, стыд и т.д.) в ситуациях идентификации себя с государством («... читайте, завидуйте, Я – гражданин Советского Союза!»), а также степень осознаваемого людьми личного достоинства, уважаемого государством и обществом;

– **социально-педагогическое:** очень емкое смысловое пространство. Оно отражает взгляд на гражданственность как поддающуюся формированию и коррекции педагогическими средствами специфическую культуру гражданского со-бытия в обществе («гражданская культура») и как качество личности, интегрирующее и результирующее в себе все человекоориентированные смысловые аспекты гражданственности, качество, позволяющее реализоваться данной «гражданской культуре» на уровне каждого человека. В отличие от вышерассмотренных смысловых полей, где мы наделяемся гражданственностью (подчас даже не задумываясь над этим, не подозревая об этом, не прикладывая к этому никаких усилий) в силу тех или иных обстоятельств (гражданин де-юре), в данном случае мы не владем гражданственностью как личностным качеством по праву рождения, жизни, достижения определённого возраста или статуса в том или ином государстве или обществе. Обретение рассматриваемого качества возможно только как процесс и результат эволюционной по своей сути глубоко осознанной гражданской самоидентификации личности (гражданин де-факто) в процессе её развития, социализации и воспитания. Проявляется же она в способности, готовности и направленности личности БЫТЬ гражданином, выступать в роли гражданина перед обществом, государством и, самое главное, перед собой. «Гражданская совесть», «служение Отчизне»,

«предательство страны и народа» – эти категории имеют привязку к данному смысловому полю.

Учитывая всё вышесказанное, можно заключить, что гражданственность как явление в государстве, в обществе, в системе межличностного взаимодействия, в самоидентификации, в языке – это феномен высокого интегративного порядка. Все обозначенные значения понятия «гражданственность» взаимодополняют и подкрепляют друг друга, в связи с чем оно приобретает интегративное системное качество.

Посмотрим теперь на явление под названием «патриотизм». При его определении как социального феномена, при раскрытии его смысловых контуров и содержания как качества личности мы также сталкиваемся с его широкомасштабностью и всеобъемлемостью.

Рассмотрим сущностные проявления патриотизма в аспекте патриотической позиции личности.

Позиция – это система утвердительных согласий о чем-то, в основе которых личностная убежденность в принципиальной правоте и справедливости того, с чем ты согласен.

Но что же такое патриотическая позиция? Относительно чего у личности должна быть убежденность? Назову лишь некоторые моменты, которые не оспариваются специалистами, исследующими данный феномен.

Патриотизм – это явление высокого интегративного порядка, проявляющееся как принцип, социальное чувство и деятельностная устремленность в самопроявлении и самореализации.

Принцип как некое **непреложное жизненное правило** базируется на ряде идей. Эти идеи классические в плане соотношения их с патриотизмом. Вот они:

- *осознанная любовь* к Родине,
- *преданность* своему Отечеству, своему народу,
- *ответственность* перед Отечеством и народом.

Социальное чувство (чувство Родины) проявляется как:

– *ощущение себя* частичкой государства через переживание своей принадлежности к стране, народу, роду, своему гражданству, языку, обычаям и традициям;

– *гордость* достижениями и культурой своей родины, *желание* сохранять её характер, традиции, культурные особенности и народную психологию;

– *готовность и желание идентифицировать* себя со своим народом и государством, переживание сопричастности к их жизни, делам, свершениям, проблемам, победам, триумфам, поражениям, позору и славе;

– *морально-этическая оценка своего поведения* (слова, дела, поступка, помысла) как человека и гражданина – сознательного и активного члена общества, подчиняющего свои интересы служению обществу и государству, исполнению общественного долга.

Деятельностная устремленность в самопроявлении и самореализации проявляется как:

– готовность *служить интересам* своей страны;

– готовность *поступиться своими интересами* ради интересов своей страны и общества;

– готовность к *жертвам и подвигам во имя интересов и благополучия* отечества;

– *желание поддержать своим участием* процветание своей страны, отечества;

– готовность и *стремление защищать* интересы Родины и своего народа;

– активная и сознательная *включенность* в жизнь государства и общества с точки зрения реализации всей полноты и всеобъемлемости взятых на себя прав и обязанностей перед государством и обществом.

Патриотическая позиция, ровно как и гражданственность, будучи значимым явлением в государстве, в обществе, в системе межличностного взаимодействия, охватывает все *сферы функционирования общества* (политика, право, мораль, эстетика, экология, экономика, религия, семья и др.), все *уровни интеграции личности в общество* (быт, профессиональная, политическая, воспитательная, творческо-репродуктивная, созидательная деятельность и т.д.), все *аспекты индивидуального личностного бытия* (интеллект, эмоционально-чувственный мир, физическое здоровье и совершенство, духовность, психорегулятивные и творческие способности и возможности).

Таким образом, патриотическая позиция – это социодетерминируемый индивидуально проявляемый комплекс пониманий, знаний, умений, признаний, отношений, заявлений, приспособлений, представлений человека: а) о себе – как члене общества; б) об обществе – как о своей обители (обители добра, благородства, справедливости); в) о государстве – как охранителе обители.

Сущностное и функциональное проявление данного феномена заключается в том, что патриотическая позиция:

- отражает систему социальных ценностно-нормативных установок, разделяемых личностью в юридическом, светском, политологическом, социально-бытовом, социально-психологическом контекстах жизни;

- отражает и регулирует практику гражданских отношений личности в особой сфере социума – сфере ценностно-смыслового существования, деятельности, взаимодействия людей, общества и государства;

- подчеркивает аксиологическую сущность государства, ориентированного (дезориентированного) на обеспечение благополучия общества и человека;

- в условиях политических, экономических, этнических, социальных конфликтов обеспечивает сохранность в человеке человечности и актуализирует механизмы достижения гражданского согласия и урегулирования проблем;

- выступает синтезом общецивилизованного опыта и культурно-национальных традиций;

- позволяет распознать стереотипы и векторы мимикрии гражданского сознания и поведения, присущих представителям определённых социальных общностей (представители «простого» народа, представители власти – депутаты, министры, судьи, полицейские и др.).

Но вот вопрос: какова базальная природа патриотической позиции? Ответ несложен – человеческая природа.

А каков этой патриотической позиции? Опять ответ не сложен. В её основе – человек! В этом основа её могущественной силы и предательской слабости!

Один из первоочередных вопросов, касающихся прояснения сути и параметров формирования и функционирования

гражданско-патриотической позиции, – это в каком сегменте жизни человека и общества данная позиция и соответствующая культура концентрированно реализует свой функционал, находит свое наиболее полное выражение и контекстное проявление. Ответ очевиден – в *социальной и гуманитарной сфере*.

Но здесь возникает уже второй вопрос – в каких аспектах нам надо понимать гуманитарную и социальную сферу.

Представляется, что гуманитарная и социальная сфера – это, прежде всего, *сфера смыслов*, а значит – *убеждений*. Именно в этом качестве она выступает «как культурный фундамент общества, как своеобразный генетический механизм трансляции накопленного социального опыта, благодаря которому становится возможной полномасштабная реализация сущностных сил человека» [4, С.9].

В основе первоначального смыслового наполнения жизни человека и общества (человека в обществе) – *ценностные представления*, касающиеся ключевых характеристик. Это представления: об обществе и государстве; о жизни в обществе; об Я в обществе и государстве; о Мы в обществе и государстве; об обществе в государстве и для государства; о государстве для общества; об Я и Мы для общества и государства; об обществе и государстве для Я и для Мы. Эти представления важно оформлять контекстно, к примеру:

- что представляет из себя *общество* в целом (многообразные отношения людей между собой, виды и формы их взаимодействий, социальные группы и объединения, потоки и каналы социальной коммуникации в каждой сфер общественной жизни – социальной, экономической, политической и духовной);

- что означает «*жить в обществе*»;

- как может/должно быть представлено и реализовано персонализированное «*Я в обществе*»;

- каково место и особенность деперсонализированного «*Мы в обществе*».

От этих представлений зависит, какими смыслами насыщено сознание будущего педагога; какова совокупность убеждений, которыми он руководствуется сейчас, пока учится, и будет руководствоваться потом, в своей взрослой жизни и профессиональной деятельности.

Но вот что надо отметить: смысловая картина «*правильной*» социальной (политической, правовой, нравственной) жизни, рисуемая на учебных занятиях, на страницах книг, учебников и в программах на ТВ, и смысловая картина *реальной* социальной (политической, правовой, нравственной) действительности, пропитывающая сознание и чувства обучающихся в рамках повседневной жизни, – это не два тождества, это динамическая субстанция, варящаяся в академических аудиториях и на улицах, представляющих собой сообщающиеся сосуды. *Ценности и убеждения* в этих сосудах где-то подкрепляют друг друга, а где-то *вступают в противоречия* и даже *конфронтацию*.

Отсюда задача – даваемые нами молодежи знание, описания образцов деятельности, отношений и поведения, направленные на формирование гражданско-патриотической культуры и гражданско-патриотической позиции, должны формировать и развивать гражданскую и патриотическую культуру. Тавтология? Не думаю. Попробую пояснить, что это означает?

И вот возникает актуальный вопрос: *Как следует учить?*

Зафиксируем известный тезис – знание, призванное изменить сознание и преобразовать культуру, никогда не надстраивается поверх предыдущего по типу «кирпич на кирпич», не пристраивается и сбоку.

Суть и смысл образования заключается в том, что всякий раз, когда обучающийся *проводит умственную работу по усвоению нового материала*, он *сопоставляет* новое знание в этом материале с усвоенным ранее, с опытом обучающегося (а значит, усвоенное должно не просто находиться в распознанном и актуализированном состоянии, а иметь своеобразные «*сопоставительные площадки*» для приема нового знания), *связывает* новое и старое «*смысловыми швами*», *перестраивает* его и *реформирует*. Одна из труднейших задач здесь – «заякорить» новое знание (новые смыслы) в имеющемся опыте. Тем самым создается новая *знаниевая (смысловая) конфигурация*.

То есть формируется не большой размер и большая краеугольность, а новое **качество** знания, которое развивается изнутри уже имеющейся у учащегося смысловой конструкции,

вписанной в опыт, при помощи которого он осваивает окружающую его действительность и себя в ней.

Подчеркнем, *предметом деятельности учения, точкой приложения* преподавательских усилий является не какая-то «табула раса», т.е. учащийся как чистая доска или чистый лист бумаги, на которые мы должны что-то записать, что-то там заполнить. Нет, этим предметом и точкой приложения наших усилий является *персональный опыт субъекта*, преобразуемый в ходе учения, переструктурируемый за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта.

Как в свое время отмечал В.Я. Ляудис, «знания, даваемые в обучении, призваны *помочь* учащемуся *выстроить новые знания и действия В СВОЕМ ОПЫТЕ и изменить ПРЕЖНИЙ ОПЫТ*».

Таким образом, *функция нового знания* – выступать средством изменения уже имеющегося.

Но нам хорошо известно, что не любое новое знание, воспринимаемое обучающимися, способно к этому.

Зафиксируем тезис: знание, не несущее в себе четко выраженного и убедительного по силе и качеству «заражения» убеждения, не является формирующим и развивающим, оно просто обучающее.

То есть является чистым когнитивным продуктом, которым человек овладевает, чтобы продемонстрировать в нужном месте и в нужное время (на учебном занятии, на зачете или экзамене, ...). Ко всему этому усвоение сложной, формализованной, объективно «обезличенной» правовой информации для носителей обыденного сознания формирует риски не просто не восприятия, а деструктивного восприятия. Такое знание в лучшем случае является фоновым, оно присутствует на периферии сознания, а не в его смысловой сердцевине. В итоге мы получаем известную истину: между «знать норму» и «руководствоваться нормой» в своей практической деятельности – дистанция огромного размера.

Чтобы *быть формирующим и развивающим*, новое знание должно *встраиваться в опыт на некоем энергетическом уровне*. И эту *энергию несут в себе смыслы* (ответы на вопросы «зачем», «для чего», ради чего», «почему именно так», «почему Я или

кто-то другой» и др.). Если энергия положительно заряженная, то есть смыслы распознаны и приняты (интериоризованы) субъектом учения, они запускают механизмы преобразования уже имеющегося знания, превращая его в новую «знаниевую субстанцию». Если же преподаваемое знание не имеет смысла или субъект его не в состоянии найти (в силу самых разных причин), если высвечиваемые в знании смыслы противоречат реалиям жизни, т.е. ничтожны в смыслоприменительном аспекте, оно «проплывает» мимо (образно это выражается в виде известных дидактических поговорок: «в одно ухо влетает, в другое – вылетает», «смотрит в книгу, видит фигу» и др.).

Что же надо учитывать в этой ситуации?

Говоря о заряде смысла, стоит упомянуть, что он может быть разной направленности – «+» (положительный смысл) и «-» (отрицательный смысл). И тогда вопрос состоит в том, *насколько сильным новое знание обладает зарядом «+»*, т.е. насколько оно *убедительно, чтобы стать средством изменения, запустить процесс преобразования опыта, в том числе и перебить «-»*, если он наличествует.

Для ответа на этот вопрос надо, прежде всего, хорошо знать всю ситуацию, порождающую заряд «-» (отрицательный смысл). Это многие процессы в обществе: *нестабильная социальная реальность; социальная поляризация населения; постепенный отказ населения и молодежи особенно от прежних традиционных гражданских и правовых ценностей, на смену которым приходят неолиберальные ценности и идеи; коррупция по всем линиям горизонтали и вертикали власти, криминализация сознания и социальных практик; незаинтересованность происходящими событиями, подчеркнутая отстраненность от них, не включенность в них; дестабилизирующие контенты СМИ и др.*

А также надо знать то, что порождает заряд «+» – это человек! Очевидно, это, прежде всего, человек – гражданин и патриот. Особенно педагог – гражданин и патриот.

Итак, это один из контекстных взглядов на патриотизм. Но учитывая сложность этого феномена, существуют и другие подходы к его насыщению теми или иными смыслами.

Обратимся к пониманию патриотизма, представленному в фундаментальной коллективной монографии «Патриотизм как фактор развития российской государственности» (2015) [4]. Авторы представляют нам множество подходов, имеющих место в обществе при употреблении понятия «патриотизм».

Первый подход, фиксирующий безусловно позитивное, нередко ярко выраженное положительное отношение к Отечеству, ограничивается главным образом уровнем эмоционального отражения, проявляемого в абстрактной форме в любви к природе, родному краю и т.д. Таким является понимание патриотизма у очень многих людей, в том числе представляющих творческую интеллектуальную, культурную элиту. Данное направление исследователи назвали *возвышенно-эмоциональным патриотизмом* [4, С.113].

С этим направлением тесно связано второе, которое также основывается на понимании патриотизма как одного из высших, наиболее значимых для личности чувств. Но чувствами здесь дело не ограничивается. Наряду с эмоциональной стороной рассматриваемое направление включает и деятельностный момент. Это означает, что сила патриотического чувства не ограничивается лишь глубиной и возвышенностью эмоциональной вспышки любви к Отечеству. Это чувство должно побуждать личность, группу, нацию к активным действиям, поступкам на благо своей Родины. Считается, что такого рода деятельность является не только непременным условием истинного патриотизма, но и его критерием [4, С.114]. Это *деятельностный патриотизм*.

В третьем направлении подчеркивается тесная взаимосвязь и взаимозависимость патриотизма и общества. Здесь патриотизм рассматривается, проявляясь одновременно в следующих ракурсах: как одна из составляющих общественного сознания, национального самосознания, как компонент идеологии, глобальной культуры, истории общества и государства, общественной психологии, как одна из высших ценностей, как направление воспитания, как важнейший источник личностного и общесоциального благополучия и благосостояния, как базис успешного развития важнейших сфер жизни человека. Существенно, с точки зрения авторов, и то, что в качестве *объекта приложения патриотизма*

выступает та или иная сфера общества, а также оно само как целостный социум [4, С.114]. То есть речь идет о *социальном патриотизме*.

Четвертое направление характеризуется тем, что объектом патриотизма является государство. Вследствие этого оно с полным основанием может быть названо *государственным патриотизмом* [4, С.114].

Личностный патриотизм представляет собой пятое направление в понимании феномена патриотизма. Ключевым моментом самореализации личности-патриота является отождествление ее высших интересов, целей, идеалов и т.д. с интересами и идеалами Отечества, отношение к которому определяется «возвышенностью любви к нему и силой долга». В своей основе данная сторона патриотизма проникнута гуманизмом, утвержденным в качестве высших ценностей любви, свободы выбора, творчества, возможности самоопределения и т.д. [4, С.115].

Шестое направление во многом связано с предыдущим. Эта связь выражается в том, что субъектом патриотизма выступает личность. Сам же патриотизм рассматривается как важнейший момент, этап развития личности, ее духовного развития, самовыражения. Уровень такого развития, как правило, является очень высоким, поскольку духовная самореализация личности предполагает проявления целого ряда его важнейших сторон, качеств, характеризующихся полнотой, целостностью, оптимальностью их сформированности. Содержание же этих качеств личности, самого акта духовности ее патриотизма, является глубоко религиозным [4, С.115]. Такой патриотизм может быть определен как *духовный патриотизм*.

Итак, если мы теперь сравним смысло-содержательные проявления феноменов гражданственности и патриотизма, то увидим, что в своей основе они практически совпадают. Это позволяет, если не придирается к мелочам, употреблять термины патриотизм и гражданственность как понятия, отражающие одну и ту же сущность нашей жизни в обществе и государстве. В том числе как явления одного порядка употреблять и термины

гражданского и патриотического воспитания. В то же время, представляется, что в силу сложившейся традиции можно о них говорить и через союз «и», всякий раз выделяя и находя в них какие-то психологические или практико-применительные нюансы и аспекты. Но это понимаешь только тогда, когда вникаешь в их смысловое наполнение, когда собственно понимаешь, что такое гражданственность и патриотизм. А потому ещё раз хочется зафиксировать мысль о том, что патриотическое и гражданское воспитание детей и молодежи должно предусматривать не только их вовлечение в различные мероприятия гражданско-патриотического характера по принципу «должен», но и их работу со смыслами данных феноменов. Работу под руководством педагога, родителей, общества, государства.

Литература

1. Бобрышов С.В. К вопросу о построении системы гражданского образования и воспитания // Философия образования. 2007. № 3 (20). С. 202-209.

2. Бобрышов С.В. Подходы к реализации гражданско-патриотического воспитания молодежи в условиях динамики социальной реальности // Национальные и исторические традиции – источник общероссийского единства // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (4-5 декабря 2020 г.). Карачаевск: КЧГУ, 2020. С. 63-73.

3. Гаязов А.С. Гуманитарная сфера в гражданском обществе: проблемы и тенденции развития // Проблемы востоковедения. 2017. №1 (75). С. 8-14.

4. Патриотизм как фактор развития российской государственности / Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Ассамблея народов России, Научно-исследовательский центр проблем национальной безопасности, Московский дом национальностей; [под общ. ред. И.В. Бочарникова]. М.: Московский дом национальностей, 2015. 368 с.

2.3 Наставничество как ценностная парадигма сопровождения педагогической деятельности и передачи опыта

Наставничество как ценностная парадигма сопровождения педагогической деятельности и передачи опыта представляет собой ключевую составляющую современного образовательного процесса. В условиях динамично меняющегося мира, где знания и навыки требуют постоянного обновления, роль наставника приобретает особое значение.

Одним из главных аспектов наставничества в педагогической деятельности является передача знаний и опыта от более опытных специалистов к новичкам. Рассмотрим этот процесс как ценностную парадигму, шаг за шагом, для начала проанализировав ретроспективу феномена наставничества и дав определение понятию.

Наставничество имеет долгую историю, которая уходит корнями в древние времена. В разных культурах и эпохах оно принимало различные формы и имело разные цели.

Свой рассвет наставничество получило в античное время, в этот период практически отсутствовало формальное обучение, которое подразумевает передачу знаний и умений в безличном формате. По словам Ксенофонта, «никто не может ничему научиться у человека, который не нравится» [5, С. 59], из чего следует, что воспитание в античной традиции представляет собой личностное социокультурное взаимодействие, где старший собеседник выполняет роли наставника, друга и идеала для подражания. Отношение наставника к ученику часто носило отеческий характер, а дружба между ними была ключевым элементом воспитания. Эти социокультурные взаимодействия сосредотачивали весь эмоциональный спектр межличностных отношений и имели значительную социально-когнитивную функцию для обеих сторон. Таким образом, взаимоотношения между наставником и учеником восполняли недостатки других социальных институтов в античное время [6].

Также одной из черт античной интеллектуальной среды является преемственность наставничества как формы социокультурного взаимодействия. Важным аспектом этого процесса было то, что молодые представители образованной античной элиты (философы, ученые) нуждались в наставниках для перехода на следующую ступень интеллектуального и социокультурного развития. Эта традиция сохранялась на протяжении веков и поколений, что позволяет говорить о единстве античной философской среды в вертикальном срезе. Яркий пример такой преемственности — связь между наиболее известными философами: Сократ и его ученик Платон, а также Платон и его ученик Аристотель [2]. Последний в свою очередь ставил наставника на самую высокую ступень в обществе, говоря о том, что «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь» [1, С. 23].

Наставничество продолжило развиваться в период средневековья. Его пример мы можем наблюдать в царских и королевских дворах, для исполнения роли наставника приглашались почитаемые священники, монахи, ученые, деятели культуры и искусства.

Глубокие корни наставничества прослеживаются в России. С XVIII века традиция наставничества прочно укоренилась в ремесленных делах, где роль наставника была замещена Мастером. Для ученика было важно терпеливо и точно работать над изделием, строго придерживаясь установленных норм. Таким образом, наставничество являлось наглядным примером для подражания.

Неоценимое значение наставничества проявляется в формировании духовности российского народа. Это особенно заметно после принятия Русью христианства. Русские монахи осуществляли четкую систему воспитания молодежи в соответствии с христианскими учениями и моралью.

В России царские наставники исполняли роль учителей. В XIX веке для цесаревичей и княжен наёмными наставниками преподавались точные естественные науки, языки, история, богословие, искусство.

В 1813 году появилась должность наставника-надзирателя. Их задачи включали непрерывное наблюдение за учениками,

изучение их, предотвращение ошибок, формирование вкуса и привычек, развитие нравственности.

Известные педагоги, возвысившие значение наставничества в процессе воспитания и становления молодых поколений, – Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, П.П. Блонский, Л.С. Луначарский.

Массовое распространение наставничества пришло в отечественную педагогику в период с конца 50-х до начала 80-х годов прошлого века и стало ключевым направлением государственной политики. В это время наблюдалось быстрое развитие профессионально-технического образования и производственного обучения. Отечественные педагоги, такие как М.Ф. Зарецкий и Н.М. Таланчук, отмечали, что наставничество включает в себя направление других по пути истины и передачу личного и профессионального опыта молодому поколению [4].

Высокопоставленные лица в Советском Союзе выражали потребность во внедрении системы наставничества на производстве и в образовательных учреждениях, подчеркивая важность этого вида деятельности для развития образования. Официальные документы указывали на роль наставников не только как опытных специалистов с обширным жизненным опытом, но также как искусных педагогов. Наставник считался почетным и уважаемым лицом в советское время, поскольку ему было доверено сопровождать молодых рабочих на пути их идеологического, политического и профессионального становления. В союзных республиках было учреждено почетное звание «Заслуженный наставник республики» [7].

Михаил Зарецкий определял наставничество как форму воспитательной работы с молодым поколением, направленную на их моральное и профессиональное развитие [4]. Наставничество длительное время существовало как вид профессионального обучения под названием «подмастерье (мастер-ученик)». Ответственность наставника заключалась не только в обучении подопечного специфике рабочего процесса, но и в его нравственном и политическом воспитании [8].

В период перестройки система наставничества испытала значительные разрушительные изменения, хотя и не полные.

Это негативно сказалось на кадровой политике страны и преемственности между поколениями [9].

Сегодня, учитывая изменения в политической и социально-экономической сферах, отношение к наставничеству претерпело трансформацию. Несмотря на то, что наставничество продолжает оставаться актуальным, его форма и содержание изменились, адаптируясь к новым реалиям.

Ретроспективный анализ феномена наставничества показывает, что это явление всегда существовало и развивалось вместе с человеческим обществом, меняясь и адаптируясь к новым условиям и потребностям. На данном этапе развития наставничества и исходя из анализа, мы можем определить, что это важная идея, которая имеет глубокие корни в нашей стране и основывается на традиционных ценностях передачи знаний и опыта от старшего поколения молодому.

Рассматривая наставничество как ценностную парадигму, мы можем определить, что наставничество основывается на таких ценностях, как доверие, уважение, поддержка и желание делиться знаниями. Эти ценности создают основу для эффективного взаимодействия между наставником и наставляемым и в них заложены принципы взаимопомощи, поддержки и профессионального развития. К таким принципам можно отнести:

Личностное развитие: Наставник помогает своему подопечному развиваться не только профессионально, но и личностно. Он поддерживает рост личности, способствует развитию лидерских качеств и повышению самооценки.

Профессиональное совершенствование: Основной задачей наставника является помощь в развитии профессиональных навыков подопечного. Он делится своим опытом, знаниями и методами работы, что позволяет ученику быстрее адаптироваться к профессии и стать более эффективным специалистом.

Доверие и поддержка: Важным аспектом наставничества является создание доверительных отношений между наставником и подопечным. Это обеспечивает комфортную среду для обмена идеями, обсуждения проблем и получения конструктивной обратной связи.

Обратная связь: Регулярная и честная обратная связь помогает подопечному осознавать свои сильные и слабые стороны, а также работать над их улучшением.

Развитие креативности: Одной из задач наставника может быть стимулирование творческого подхода у своего подопечного. Это способствует генерации новых идей и подходов к решению профессиональных задач.

Практическое обучение: В процессе наставничества происходит активное погружение в практическую деятельность. Наставники делятся реальными примерами и кейсами, что помогает лучше понять теорию и применить ее на практике.

Постоянное взаимодействие: Эффективное наставничество требует регулярного взаимодействия между наставником и его подопечными. Это может включать личные встречи, телефонные звонки, электронную переписку и совместную работу над проектами.

Данные принципы позволяют определить наставничество как ценностную парадигму, имеющую множество преимуществ для всех участников процесса. Оно способствует повышению квалификации педагогов, улучшает качество образования, укрепляет профессиональные сообщества и создает благоприятные условия для карьерного роста, а также играет важную роль в образовательном процессе, ориентируясь на поддержку и развитие профессиональных компетенций учителей и студентов. Рассмотрим основные направления развития наставничества в современном образовании.

1. Поддержка молодых специалистов.

Молодые учителя часто сталкиваются с трудностями в начале своей карьеры. Наставники помогают им адаптироваться к новым условиям работы, освоить методику преподавания и справиться с психологическими нагрузками. В этом контексте важны такие элементы, как: бучение на рабочем месте; консультации по планированию уроков; помощь в решении конфликтов с учениками и родителями.

2. Повышение квалификации опытных педагогов.

Даже опытные учителя нуждаются в постоянном обновлении своих знаний и навыков. Наставнические программы позволяют

им получить новые знания о современных образовательных технологиях, инновационных методиках обучения и т.д. Здесь могут быть полезны: семинары и тренинги; обмен опытом с коллегами; индивидуальные консультации по конкретным вопросам.

3. Подготовка будущих учителей.

Студенты педагогических специальностей должны получать практические навыки еще до начала самостоятельной работы. Наставничество в этой области включает: практику в школах под руководством опытных учителей; участие в профессиональных конкурсах и мероприятиях; стажировки в различных учебных заведениях.

4. Работа с талантливыми учениками.

Взаимодействие с талантливыми студентами также требует особого подхода. Наставникам необходимо помогать таким ученикам развивать свой потенциал, находить интересные задачи и проекты. Примеры таких мероприятий: организация научных кружков и клубов; поддержка участия в олимпиадах и конкурсах; личное кураторство при подготовке исследовательских работ.

Наставничество играет ключевую роль в развитии системы образования, способствуя непрерывному профессиональному росту учителей и учеников. Внедрение наставнических программ помогает создавать условия для обмена опытом, улучшения качества образования и повышения мотивации всех участников образовательного процесса.

Важным аспектом наставничества является создание пространства для экспериментирования и инноваций. Наставник, обладая богатым опытом, может вдохновить наставляемого на поиск новых подходов и решений, поддерживая его в стремлении к профессиональному развитию. Это взаимодействие порождает атмосферу творчества, где каждый участник может свободно делиться своими идеями и находить новые пути реализации.

Наставничество помогает в формировании критического мышления, которое является незаменимым навыком в условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта. Наставник не просто передает знания, но и побуждает к анализу,

обсуждению и сомнению, что позволяет наставляемому развивать самостоятельность и уверенность в своих действиях. Это, в свою очередь, способствует созданию активной и развивающейся образовательной среды.

Интеграция наставничества в образовательный процесс способствует созданию культуры постоянного обучения. Взаимодействие между наставником и наставляемым становится образцом для других педагогов, вдохновляя их на совместное развитие и внедрение эффективных практик. Таким образом, наставничество трансформируется в важный инструмент, способствующий устойчивому развитию образовательной системы в целом. Наставничество, будучи интегрированной частью образовательной среды, также определяет фундаментальные принципы профессионального общения. Оно способствует формированию сети поддержки среди педагогов, где обмен опытом и идеями становится неотъемлемой частью их профессиональной жизни. Создание такой культуры сотрудничества позволяет не только повышать качество образования, но и укреплять чувство общности, что в свою очередь может снизить уровень стресса и выгорания среди педагогов.

Кроме того, наставничество активно влияет на устойчивость образовательной системы, позволяя педагогам адаптироваться к вызовам внешней среды. Наставники, будучи опытными профессионалами, способны делиться стратегиями, которые помогают молодым специалистам справляться с профессиональными трудностями, формируя у них стойкость и гибкость. Такой подход способствует не только личному, но и коллективному развитию, укрепляя командный дух в образовательных учреждениях.

Наставничество также помогает в выявлении и развитии талантов среди педагогов, позволяя молодым специалистам проявить свои сильные стороны и развивать профессиональные навыки. Создавая безопасную среду для обмена критикой и конструктивным мнением, наставники могут поддерживать рост уверенности у своих подопечных, что в итоге влияет на качество образовательного процесса.

К тому же, благодаря наставничеству, формируются практики постоянного профессионального развития. Педагоги учатся не только у своих наставников, но и друг у друга, что создает

сообщества практиков, где обсуждаются новшества и передовые методики. Это взаимодействие становится основой для развития инновационных проектов, направленных на улучшение образовательного процесса и удовлетворение потребностей учащихся.

Важным аспектом является и психоэмоциональная поддержка, которую наставничество может обеспечить. Педагоги, находясь под присмотром более опытных коллег, чувствуют себя более уверенно и защищённо, что способствует их эмоциональному благополучию. Эта поддержка играет ключевую роль в создании здоровой атмосферы коллективной работы, где каждый участник ценится и мотивирован.

Наставничество также способствует формированию культуры взаимопомощи и сотрудничества среди педагогов. Оно создает пространство для обмена опытом и ресурсами, что усиливает чувство принадлежности к профессиональному сообществу. Взаимодействие между наставниками и младшими коллегами становится основой для создания новых идей и вдохновения, позволяя педагогам искать нестандартные подходы в обучении и воспитании.

Кроме того, наставничество помогает педагогам справляться с профессиональными вызовами и стрессами. Обсуждая свои трудности с более опытными коллегами, молодые специалисты могут получить не только практические советы, но и эмоциональную поддержку. Это создает ощущение, что они не одни в своем пути, что немало важно в условиях современного образовательного процесса.

Помимо профессиональной поддержки, наставничество также способствует развитию лидерских качеств у более опытных педагогов. Наставники учатся делиться знаниями и навыками, что формирует их как тренеров и лидеров мнений в образовательной среде. Это создает дополнительную мотивацию для собственного профессионального роста и саморазвития, расширяя горизонты как наставников, так и наставляемых.

Расширение сети профессиональных контактов — еще один важный аспект наставничества. Наставники и наставляемые имеют возможность обмениваться опытом и ресурсами не только между собой, но и с коллегами из других образовательных учреждений. Это способствует созданию устойчивого сообщества практиков, где распространение лучших практик становится стандартом.

Также стоит отметить значимость мультикультурности в наставничестве. Обмен опытом между наставниками из разных образовательных учреждений, а также различными культурными и образовательными системами, способствует расширению горизонтов мышления как у наставников, так и у их подопечных. Это обеспечивает рост профессионализма и взаимопонимания в многообразном образовательном мире.

Эффективное наставничество способствует устойчивости образовательных учреждений в условиях постоянных изменений. Педагоги, прошедшие через программу наставничества, чаще становятся инициаторами нововведений и готовы адаптироваться к новым вызовам. Это в свою очередь повышает готовность учреждений к изменениям, что особенно важно в условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта.

Важно также упомянуть, что наставничество формирует культуру обратной связи. Одной из ключевых задач наставников является поддержка открытого диалога, что позволяет новичкам получать своевременные рекомендации и корректировки в своей практике. Это не только улучшает профессиональную подготовленность, но также способствует формированию безопасной и поддерживающей образовательной среды.

Таким образом, результаты наставничества выходят за рамки единичных взаимодействий и становятся основой для создания сильного и адаптивного образовательного сообщества.

Наставничество как ценностная парадигма является важным инструментом в педагогической деятельности, который не только способствует передаче знаний, но и формирует профессиональную культуру, основанную на сотрудничестве и взаимопомощи.

Литература

1. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с.
2. Долгушева А.Н., Кадневский В. М., Сергиенко Е. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского университета. 2013. № 4 (70). С. 264.

3. Дорофеев Д.Ю. Личность и коммуникации. Антропология устного и письменного слова в античной культуре. Санкт-Петербург: РХГА, 2015. 640 с.
4. Зарецкий М.Ф. Наставник и педагогика. Л., 1876. 15 с.
5. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе; [перевод, статья и комментарии С. И. Соболевского]. Москва: Рипол-Классик, 2019. 472 с.
6. Маравина С.В. Историко-теоретический анализ системы наставничества в античном мире // Нижегородское образование. 2021. №2. С. 102-107.
7. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников: монография. Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2013. 183 с.
8. Открытое дистанционное образование: словарь терминов / сост. А.А. Вербицкий, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская, С.А. Щенников. Жуковский, 2005. С. 74.
9. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике. Текст: электронный // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №4. С.11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemy-nastavnichestva-v-pedagogicheskoy-praktike>.

2.4 Аксиологические основы педагогического взаимодействия в системе отношений «учитель – ученик»

В отечественном научном тезаурусе категория «отношение» утвердилась благодаря работам В.Н. Мясищева. Именно концепция этого ученого послужила отправной точкой изучения данного явления. Исследователь отмечал, что понятие отношения несводимо к другим и неразложимо на другие, поэтому необходимо признать, что оно представляет самостоятельный класс психологических понятий [7]. При этом, многозначность понятия отношения определяет богатство пространства смыслов соответствующей идеи. Это пространство включает в себя идеи субъектно-объектной связи, целостности, активности,

взаимодействия, деятельности, развития, рефлексивности, социальности, творчества. Понятие отношения в психологии обретает жизнь в двух ипостасях: во-первых, как «связь, зависимость», а значит, как взаимоотношение, общение между людьми и социальными группами и, во-вторых, как «мнение, оценка» и, значит, как социальная установка, ценностные ориентации человека или социальной группы. Отношения так же называют выражением опыта человека и тем, что определяет его действия и переживания (т.е. знания, чувства и т.д.). Самый распространенный вид общественных отношений – это социальное взаимодействие [9]. Социальное взаимодействие, являясь связью между социальными объектами, имеет и свою противоположность – социальное отграничение. Оно является следствием того, что ограничивает, искажает или уничтожает взаимодействие социальных объектов, ставит их в ситуацию социальной независимости. Исходя, из этого общественные отношения являются диалектическим единством социального взаимодействия и социального отграничения объектов в различных ситуациях общественно-культурного характера.

В свою очередь педагогическое взаимодействие трактуется в качестве преднамеренного длительного или недолговременного контакта педагога и учащихся, результат которого проявляется во взаимных изменениях их поведения, деятельности и отношений. Противоположным явлением обозначенного взаимодействия является феномен педагогического воздействия. Педагогическое воздействие следует понимать, как целенаправленную трансляцию учебно-воспитательной информации и опыта от учителя к учащимся, как направленное влияние на них со стороны педагога средствами убеждения и внушения. Если говорить о соотношении между педагогическим воздействием и взаимодействием, то принципиальное отличие между этими явлениями состоит в следующем: педагогическое воздействие характеризуется односторонней направленностью, при которой педагог является субъектом, а учащийся объектом педагогических отношений. В свою очередь, педагогическое взаимодействие в

обязательном порядке, на ряду с прямой, обладает и обратной связью. Поэтому обозначенный вид взаимодействия является субъект-субъектным. В таком контексте эффективность педагогических отношений в системе «учитель-ученик» измеряется на основе поведенческих реакций участников образовательного процесса, которые способствуют коррекции перспектив получения эффективного учебно-воспитательного результата. Таким образом, в процессе педагогического воздействия учащийся ощущает себя исключительно в качестве объекта педагогического процесса, а при взаимодействии, и учитель, и ученик являются субъектами в процессе образовательного сотрудничества при познании мира и себя. Воздействие в педагогическом процессе может быть эффективным в случае решения тактических задач, но его доминирование является причиной потери инициативности, веры учащихся в себя, в свои возможности, нежеланию учеников принимать ответственные решения и т.д. [15].

Одностороннее педагогическое воздействие, имея субъект-объектную сущность в крайних проявлениях обладает следующими авторитарными признаками:

- отрицание свободы учащихся, признание иллюзорности их существования, признание того, что поведение учеников изначально ущербно и нуждается в коррекции, отрицание способности обучающихся в саморегуляции;
- построение эмоционального барьера в отношениях с учениками и уменьшение проницаемости ЭГО учителя по отношению к ним, отрицание идентичности или сходства между учителем и учащимися;
- повышенная чувствительность педагога к наличию или отсутствию желательного, или нежелательного поведения учеников, преобладание негативных санкций, в качестве внешних стимулов воздействия на учеников: «Если ты этого не сделаешь, то тебе будет плохо» [15].

Педагогическое взаимодействие как любое социокультурное явления имеет аксиологическую основу. Учитывая этот факт, остановимся на определении исходного понятия «ценность».

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов прошлого и настоящего позволил установить, что категория ценности применима только к миру человека и общества. Так, И. Кант в свое время отмечал: если бы мир представлял собой безжизненные или отчасти живые, но лишённые разума существа, то существование такого мира не имело бы никакой ценности, так как в нем не было бы существа, которое имело бы хотя бы малейшее понятие об этой ценности [5]. Поэтому понятие ценности обозначает социокультурное значение определенных явлений действительности для человека, социальных групп и общества в целом.

Ценности не являются первичными, они есть результат отношений человека с природным и социокультурным миром. В этом плане «ценность не представляет собой изначальное природное свойство предмета, явления или события. Ценность является результатом отражения в человеческом сознании определенных свойств этих предметов, явлений и событий» [4, С. 228]. В социуме любые явления, в той или иной степени имеют как положительное, так и отрицательное значение. Тем не менее к ценностям следует относить только позитивно значимые события и явления, способствующие общественному прогрессу и конструктивному развитию личности. В данном контексте «понятие ценности равносильно понятию «значение», оно характеризует то свойство явления (предмета, события), которое выделяет в нашем сознании последнее из ряда других, безразличных для нас явлений, заставляет нас стремиться к нему, делает для нас данное явление (предмет, событие) не только объектом познания, но и объектом известного чувства или желания» [14, С. 186-187].

Значимость для человека каких-либо явлений действительности появляется в процессе их оценки в качестве средств удовлетворения индивидуальных или групповых потребностей. Именно в этом контексте природные и социокультурные явления наделяются или не наделяются ценностью. Таким образом, все явления обладают обусловленной ценностью, так как вне

склонностей и потребностей людей ценности возникнуть не могут. Следовательно, сам источник ценностей обусловлен их способностью удовлетворять индивидуальные и групповые потребности, представленные в социокультурной форме. Именно в культурном понимании, ценности представляют собой базовое условие социального прогресса и становления человека как личности, а в этическом аспекте, ценности функционируют как нормы, цели, идеалы, являющиеся фундаментом человеческих побуждений в поведении и деятельности [11].

А.Н. Леонтьев в своих исследованиях актуализировал два ряда ценностных образований: «объективные значения» и «личностные смыслы». Первое значение обозначает объективную составляющую в ценности, которая представлена определенными свойствами предмета или явления, смысл же проявляется в активном отношении человека и социума к этой объективной составляющей. Именно это отношение детерминирует развитие общества и становление личности. В психологическом аспекте личностный смысл исследователь понимает в качестве направленной мысли, мысли – участия, мысли – приобщения, обладающей выраженной эмоциональностью. Именно личностные смыслы в позитивной или негативной эмоциональной окрашенности являются регуляторами человеческого поведения [6].

Ценности обладают предметной и субъектной сущностью. Предметные ценности представлены природными и социокультурными явлениями и событиями, актуальными или потенциальными предметами общественной деятельности, которые оцениваются в этической системе категорий добра и зла. К субъектным ценностям следует относить являются культурные образцы, социальные стандарты, выступающие критериями оценок социальной действительности и человеческого бытия. Они функционально закреплены и существуют в массовом и индивидуальном сознании в качестве идей, идеалов, принципов, перспектив деятельности и играют роль ее (этой деятельности) предельных ориентиров. Важно понимать, что именно субъектные

ценности обеспечивают состояние духовно-нравственной сферы личности человека. Поэтому, конструктивная роль таких ценностей проявляется в моральных выборах и решениях человека. В таких выборах личность реализует себя на уровне целостного «Я», – в своих мотивах, жизненных целях и смысле жизни в целом [1].

Ценностные характеристики свойственны не только событиям, явлениям жизни, культуре и социуму, так и человеку, как субъекту, являющимся автором различных видов творческой деятельности. Именно в процессе творчества он создает новые культурные ценности, социальные блага, а также раскрывает себя и развивает творческий потенциал собственной личности. Следовательно, именно в творческой деятельности и через творческую деятельность рождается новая культура и происходит гуманизация мира [15].

Одной из значимых, базовых характеристик ценностей является их положительность и отрицательность. Обозначенные характеристики в своем положительном или отрицательном значении проявляются в зависимости от того, отвечают или нет то или иное событие, явление интересам и потребностям человека и общества. В этом аспекте оценка природных или социальных предметов, явлений, событий и т.д. осуществляется в этической системе категорий добра и зла, в контексте их полярной противоположности.

И.М. Орешников, характеризуя добро в качестве нормативно-оценочной категории морального сознания и этики, конкретизировал данную категорию в рамках смыслового поля таких понятий, как «должное», «нравственно-положительное», «благодетель», «добродетель», «справедливость» и др. [8].

Следовательно, добро в своей этической трактовке представляет собой морально-нравственное понятие, выражающее конструктивное значение социального бытия в соотношении с высшими духовно-нравственными нормативами – с ценностными идеалами. Поэтому ценностями, согласно В.П. Тугаринову, являются не только предметы и явления с их свойствами,

позволяющими удовлетворять потребности человека и общества, но также социокультурные ценностные образования, имеющие в обществе и культуре идеальное значение [12]. При этом идеал, в специфической этической трактовке понимается в качестве определенного универсального стандарта. Это, во-первых, высшее, абсолютное и универсальное представление о том, что есть благо и должное. Во-вторых, под идеалом следует понимать идею совершенства в межлических отношениях, а также образ социального устройства, обеспечивающее обозначенное совершенство. В-третьих, идеал характеризуется в качестве высшего нравственного образца человеческой личности [4, С.233].

Первое значение идеала, необходимо рассматривать как основополагающее, предполагающее социокультурное функционирование системы ценностных ориентиров, регулирующих межлические отношения. И в таком контексте ценности правомерно трактовать как базовые нравственно ориентированные понятия, отражающие в себе определенную совокупность фундаментальных нравственных категорий, понимаемые как эталоны должного. Должное – это общезначимый моральный компонент личности, для которой общественно значимое является вместе с тем и лично значимым. Социально значимое, интегрируясь в лично значимое, порождает в человеке социокультурные тенденции долженствования. При этом долженствование является категорией абсолютно духовно-нравственной, принадлежит исключительно к миру культуры, соотносима с понятием совести. «Долг человека состоит в поведении в рамках добродетели, творить добро по мере возможности окружающим», а «совесть проявляется в способности личности, осуществляя рефлексию своего поведения и деятельности, переживать свое несоответствие должному – не достаточное выполнение своего долга» [4, С.261].

Понятие идеала в смысловом контексте актуализирует одну из важных характеристик ценностей – их относительность и абсолютность.

В свое время И. Кант наделял абсолютной ценностью разумные существа, а вещи, не обладающие разумом, – ценностью

относительной. При этом абсолютность и относительность ценностей мыслитель трактовал в контексте субъективного или объективного характера целей существования. Исходя из этого, по мнению И. Канта:

- вещи, существующие вне человеческой воли и, не наделенные разумом не могут иметь объективных целей существования. Они отражены в субъективных целях человека и служат средством их достижения, как «ценности для нас»;
- разумные существа (по сути люди) наделены объективными целями существования, выступая в мире в качестве «ценностей сами по себе». Именно это придает разумным существам абсолютную ценность. Более того, как считал И. Кант, само их существование является абсолютной целью, которая не может быть подменена никакой другой целью, при которой они (разумные существа) могут представлять собой лишь средство [6].

Собственно говоря, именно из этого положения вытекает требование категорического императива И. Канта, подразумевающего безусловное, общеобязательное, формальное правило поведения всех людей независимо от их происхождения, положения, обстоятельств в контексте требований всеобщего, нравственного принципа отношения ко всякому человеку не как к средству, а как к цели.

Анализ работ отечественных авторов (Л.Г. Апресян, Г.Л. Будинайте, А.А. Гусейнов, И.М. Орешников, Н.С. Розов, В.П. Тугаринов, Е.Н. Шиянов и др.), относительно проблемы абсолютности и относительности ценностей, позволяет сформулировать следующие общие выводы:

- абсолютные ценности обусловлены высшими смыслами и целями человеческой жизни. При этом относительное значение ценностей определяется их соотношением с высшими жизненными целями, для которых относительные ценности являются средствами;
- абсолютные ценности находят свое отражение в конкретных исторических культурах, принимая при этом обусловленные культурой специфические социоисторические системные образования. В этих социоисторических образованиях абсолютные ценности является своеобразной вечной составляющей,

отражающей человеческую природу и культуру в целом, при этом, определяя общую перспективу развития национальных и др. систем ценностей. Поэтому базовые ценности следует понимать как некую духовную реальность, которая существует сама по себе, наряду с национальными (и другими) ценностями, над ними;

– базовые ценности имеют идеальный, духовный характер.

При этом мир ценностей существует только тогда, когда социальное бытие характеризуется духовностью и нравственностью, а каждый член социума осознает и принимает абсолютные ценности и свой долг ориентироваться на них в собственном поведении;

В этом плане Н.С. Розов обозначил следующие условия установления данных ценностей в культуре и социуме:

– все люди и социальные группы живут, ориентируясь на разные ценности и идеалы. Поэтому каждый человек и социальная группа имеют право жить в соответствии с собственными ценностными ориентирами, если эти ориентиры не входят в непримиримое противоречие с традиционными ценностями, выработанными человечеством в процессе всей своей истории;

– каждый человек и социальное сообщество должны признавать право других жить в соответствии со своими ценностными идеалами, если эти идеалы не входят в непримиримое противоречие с традиционными фундаментальными ценностями, которые выработало человечество в процессе своей истории.

Таким образом, Н.С. Розов в качестве основного принципа закрепления в культуре фундаментальных базовых ценностей предлагает следующее положение: в условиях возможных разногласий между людьми, принадлежащих к разным культурам необходимо ориентироваться на такие общие ценности ненарушение которых обеспечит возможность всех людей жить на основе собственных культурных ориентиров [10].

Обращение к базовым ценностям требует определения их четкой классификации. Необходимо отметить факт: в настоящее время единой классификации обозначенных ценностей в науке не выработано. Приведем для примера ряд классификаций отечественных авторов.

<i>Автор</i>	<i>Абсолютные ценностные категории</i>
Е.Н. Шиянов	<p><i>Гуманистические ценности:</i> жизнь, здоровье, свобода, любовь, образование, труд, мир, красота, творчество и т.д.; гуманность как совокупность свойств личности, обуславливающее гуманное отношение человека к человеку. <i>Ценностные принципы общественных и межличностных отношений:</i> культурное равноправие в рамках единой гуманистической системы ценностей, при сохранении разнообразия культурных и этнических особенностей; равнозначность культурных традиций и творчества, их диалектическая взаимосвязь; равенство людей, принцип диалога в общественных и межличностных отношениях.</p>
Н.С. Розов	<p><i>Ценности:</i> жизнь, здоровье, свобода; личностное достоинство, понимаемое как право на защиту от унижения личности и неправового насилия; семья и продолжение рода; культура общества, образование и их социальная доступность; труд как средство существования и созидания. <i>Ценностные принципы:</i> требование к картине мира, образу мышления: мир представляет собой разнообразие культур с равноправными ценностями, а мышление – разнообразие синтеза традиции, истины и творческой; требование к ценностному сознанию: дозволено все, что не нарушает общезначимых ценностей; требование к образу будущего: устойчивое развитие многополюсное развитие.</p>
И.М. Орешников	<p>Ценности гуманизма: свобода, социальное творчество, справедливость, смысл жизни, счастье, дружба, коллективизм и интернационализм, честь и совесть, достоинство, любовь, мир и миролюбие и т.д.</p>

Обобщая выше сказанное, необходимо отметить следующее: социокультурная ситуация в современном мире актуализировала такой ценностный идеал, как «человек – высшая ценность». Этот идеал обуславливает духовно-нравственную ориентацию мотивов поведения людей, нормативно закрепляет в обществе и культуре соответствующие абсолютные базовые социально-нравственные ценности. И.М. Орешников обозначает в качестве таковых духовные и гуманитарно-культурные ценностные образования. Исследователь констатирует, что духовные ценности представляют собой результат духовной человеческой деятельности. Данные ценности, по мнению автора, являются источниками удовлетворения интеллектуальных, мировоззренческих, нравственных и др. потребностей и интересов людей. В свою очередь, как полагает И.М. Орешников, гуманитарно-культурные ценности являются ведущими в социокультурном мире. Они носят абсолютный гуманистический, оценочно-нормативный характер, способствуют духовно-нравственному возвышению личности и общества. Обозначенные ценности отражают в себе конструктивный опыт межчеловеческих отношений, передовую социальную, философскую, этическую и эстетическую мысль. Эти ценности представляют собой целостную систему, имеющую фундаментальную мировоззренческую значимость. В целом именно гуманитарно-культурные ценности являются основными регуляторами социального поведения людей [8, С. 40-41].

Одной из базовых ценностей, которая является наиболее значимой при организации и осуществлении педагогического взаимодействия в системе отношений «учитель-ученик» является феномен свободы. Именно свобода в своем абсолютном этическом значении, обуславливает общую целостность системы гуманистических ценностей. За всю свою историю человечество ориентировалось на разные идеалы и ценности, в свое время распространенные в той или иной культуре и исторической эпохе. Но в многообразии социокультурных идеалов лишь одна ценность представляет собой универсальной, естественный и природосообразный духовно-нравственный стандарт. Этот стандарт отражен в ценности свободы. Именно свобода представляет собой общий, системообразующий ценностный

идеал, объединяющий мировоззренческие позиции людей и способствующий их единению [3].

Доминирование идеи свободы в общей системе гуманистических ценностей объяснимо тем, что именно свобода человека представляет собой ту ценность, посредством которой реализуются такие общественные идеалы, такие как равенство, справедливость и др.

Идея свободы существует в разных формах и проявлениях. Прежде всего, она существует в качестве свободы мысли и духа. Другой важной формой проявления свободы является духовно-нравственная свобода, которая определяет жизненное самоопределение личности, ее жизненные смыслы.

В целом понятие свободы может быть охарактеризована следующим образом: свобода представляет собой ценностную категорию, которая означает способность человека самостоятельно, в соответствии с принятым им мировоззрением, определять свои поступки, действовать на основании собственного решения. В своих поступках, личность руководствуется моральным выбором между добром и злом, нравственным и безнравственным. Так как этот выбор зависит от самой личности, человек наделен социальной ответственностью, его поведение и деятельность могут быть одобрены или осуждены обществом [4].

Рассматривая сущностные характеристики свободы как явления и научной категории, необходимо отметить, диалектическую связь двух ее состояний: «свободы от» и «свободы для».

«Свобода от» (отрицательное определение свободы) обуславливается состоянием освобождения человека от внешних ограничений, и в этом смысле находится, по мнению Н. Бердяева, вне каузальных отношений, которым подчинено бытие и без которых нельзя мыслить бытие. Поэтому отрицательное определение свободы характеризуется фактом духовного разрыва самосознания человека и внешнего мира, разрывом между «Я» и «не Я», что предполагает самодетерминацию человека, когда он становится подлинным автором своего поведения – свободным от причинных воздействий внешних обстоятельств. Следовательно, в своем отрицательном понимании, «свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа» [2].

Очевидно, что внутреннее ограничение человека от внешнего мира не может быть абсолютным. «Свобода от» причинного влияния внешних обстоятельств является одномоментной и возникает, тогда, когда у человека появляется альтернатива выбора, избирательности тех или иных поведенческих реакций на внешние события. В этой ситуации сам человек становится причиной, но не следствием взаимодействия с внешним миром, активно изменяя его. Но, так же является очевидной, социальная недопустимость абсолютизации «свободы от», при которой безмерно актуализируется «Я» человека и отрицается необходимость учитывать в своих поведенческих проявлениях свойства внешнего мира. Деструктивная разрушительность такого взаимодействия очевидна. Поэтому, в своем этическом значении отрицательная «свобода от», должна уравниваться положительной «свободой для». Положительное существование свободы характеризуется ее переходом в необходимость, а в более конкретном аспекте – в социальную ответственность личности. И в этом смысле, известный принцип «свобода – это познанная необходимость» является вполне понятным и оправданным. Постигая действительность, личность овладевает все более сложными и глубокими знаниями о закономерностях бытия, о его внутренних взаимосвязях и причинно-следственных отношениях. Овладев ими и познав их, личность получает возможность использовать приобретенные знания в собственной жизни. Тем самым человек, развиваясь как личность, приобретает больше свободы, а значит больше и ответственности. Там, где человек обладает свободой, только он отвечает за свое поведение и поступки. Но и ответственен человек только тогда, когда обладает свободой. В ситуации свободы каждый человек как личность должен относиться к окружающим как свободным людям, соотносить собственные интересы с интересами других. В этом суть нравственных межлических отношений [13].

В целом, выявление и обоснование аксиологических основ педагогического взаимодействия в системе отношений «учитель-ученик», позволяет решить следующие задачи:

– обосновать и структурировать систему ценностных идеалов в контексте дихотомии таких категорий и понятий, как

добро-зло, свобода-несвобода. Наделить данную систему идеалов функционально-нормативным значением при оценке эффективности педагогического взаимодействия, а также построении и реализации конструктивных отношений в системе «учитель-ученик» в реальной образовательной практике;

– повысить качественный уровень образовательного процесса за счет понимания учителем аксиологических механизмов педагогических отношений с учениками и своей роли, как профессионала в овладении и использовании данных механизмов и их образовательных возможностей в обеспечении условий для полноценного творческого развития личности учащихся;

– использовать систему гуманистических идеалов в качестве эталона при оценке личностных качеств субъектов педагогического взаимодействия, а также в качестве фундаментального целевого ориентира при формировании у учащихся должной культуры межличностных отношений.

Литература

1. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии, 1993. №5. С.99-105.

2. Газман О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. М., 1996

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Изд-во «Совершенство», 1998.

4. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. Учебник. М.: Гардарика. 1998

5. Кант И. Критика способности суждения. Пер. с нем. М.: Искусство, 1994. 365 с.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977

7. Мясищев В.Н. Психология отношений. Москва-Воронеж, 1995

8. Орешников И.М. Что такое гуманитарная культура? Саранск: Изд-во М9. орд. Ун-та, 1992
9. Проблема связей и отношений в материалистической диалектике / В.С. Тюхин, Г.Д. Левин, И.Г. Герасимов и др. М., Наука, 1990
10. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1998.
11. Самохвалова В.И. Культурология: Краткий курс лекций. М.: Юрайт-Издат, 2002
12. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. Л., 1968
13. Тульчинский Г.Л. Слово и тело постмодернизма. От феноменологии невменяемости к метафизике свободы // Вопросы философии. №10, 1999. С. 35-53
14. Франкл С.Л. Человек в поисках смысла. М., 1990
15. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Ставрополь: Издательство СКСИ, 2007.

2.5 Аксиологическая проблематика современного детского движения в решении задач воспитания и социализации личности

В отечественных социально-педагогических подходах к организации и осуществлению ценностно насыщенного процесса нравственного, гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи накоплен большой продуктивный опыт. Получили подробное обоснование и описание институциональные условия педагогической деятельности и стороны социальной действительности, выступающие позитивными детерминантами обеспечения успеха воспитательного процесса. Но наряду со знанием того, что помогает педагогам воспитывать, благоприятствует им в формировании личности в совокупности заданных (требуемых) качеств и характеристик, необходимо четко распознавать факторы и обстоятельства, выступающие

источниками проблем и трудностей, в силу которых результативность сферы воспитания снижается. Важно понимать, какими *ценностными ингредиентами* в макро, мезо, а где-то и в микро детерминационном проявлении насыщено пространство современного российского общества, а значит – пространство воспитания. Это всё то, что определяет канву, контексты, предпочтения в выстраивании социальных и воспитательных отношений, взаимодействий, общения и совместной деятельности детей и взрослых в повседневной жизни.

Одним из таких ценностных ингредиентов и действенных средств, используемых обществом и образовательными организациями в целях обеспечения развития у подрастающего поколения нравственной сознательности, патриотизма, гражданской позиции, деятельностной ориентированности на преобразование Родины к лучшему является деятельность детских общественных объединений и организаций, в целом детского движения.

Сегодня в стране функционирует несколько десятков детских общественных объединений и организаций федерального и регионального уровней, отличающихся поливариативностью целевых установок и направленности деятельности в соответствии с развитием современной социальной и педагогической ситуации. Среди федеральных отметим Российское движение детей и молодёжи «Движение первых», СПО-ФДО «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций», Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия», Общественно-государственное физкультурно-спортивное объединение «Юность России», Общероссийская общественная организация «Детские и молодёжные социальные инициативы (ДИМСИ)» и др. Самым крупным, массовым и широко представленным из них в стране является «Движения первых», окончательное оформление которого произошло в декабре 2022 года. Следует заметить, что оформление это произошло после объединения в это новое движение ряда других детских и молодежных объединений и организаций. Региональных же организаций сегодня насчитывается несколько десятков.

Первый блок вопросов, который следует рассмотреть, направлен на то, чтобы определить, работает ли детское

общественное объединение так, как следует из природы мотивов и задач объединения детей в коллективы сверстников в рамках социальной ориентации этих коллективов и, соответственно, каковы у него перспективы; насколько это объединение решает (способно решать) задачи гражданского, духовно-нравственного, патриотического воспитания детей и молодежи; что надо учесть, чтобы объединение успешно работало, развивалось и не совершало ошибок, которые были допущены в периоды Всесоюзной пионерской организацией, Российского движения школьников и других возникших и вскоре ушедших в небытие детских объединений. В центре этих вопросов выяснение, насколько та или иная организация (объединение) соответствует неким базовым основам, неким особенным параметрам, которые лежат в основе создания и функционирования детской общественной организации.

Но прежде уточним, что же следует понимать под общественной организацией (объединением), так как именно в этом вопросе многие проявляют неосведомленность и вытекающую отсюда ошибочность суждений относительно сущности детской общественной организации. А отсюда запутанность в понимании того, откуда и как она появляется, каковы особенности её целевых установок, чем и как наполняется содержание деятельности, каковы её функции и др.

Прежде всего, введем вслед за А.И. Пригожиным понимание социальной организации. Социальную организацию необходимо рассматривать сквозь призму трёх смысловых блоков: во-первых, это некое «искусственное объединение институционального характера, занимающее определенное место в обществе и предназначенное для выполнения более или менее ясно очерченной функции. В этом смысле организация выступает как *социальный институт* с известным статусом...»; во-вторых, организация «может означать определенную организационную деятельность, включающую в себя распределение функций, налаживание устойчивых связей, координацию и т. д. Здесь организация – это *процесс*, связанный с сознательным воздействием на объект и, значит, с присутствием фигуры организатора и

контингента организуемых»; в-третьих, организация знаменует «упорядоченность какого-то объекта. Тогда под организацией понимаются определенные структуры, строение и тип связей как способ соединения частей в целое, специфический для каждого рода объектов. В этом смысле организация выступает как *свойство*, атрибут объекта» [37, С. 10]. В качестве же ключевой характеристики социальной организации выступает направленность всей её деятельности на достижение цели: «цель является *категорическим признаком любой организации*» [37, С. 11].

То есть, при рассмотрении чего-либо как социальной организации следует фиксировать: 1) наличие социального объединения с очерченным набором функций; 2) наличие организационно-управленческой деятельности по реализации функций, устойчивых связей между субъектами в обеспечение функций, а также лица (органа) организующего деятельность и связи; 3) наличие иерархического построения объединения; 4) наличие четко выраженной цели.

Далее, относительно понимания источников возникновения и основ построения какой-либо организации как социального института, особенностей целеполагания, заданности или приобретенности функций, того или иного способа и особенностей членства в ней следует различать два принципиально отличающихся вида организаций – административные (деловые) и общественные организации.

Административные (деловые) организации «создаются ... более широкими социальными системами: государством, местной властью, акционерными обществами, партиями и т. д. ... Основа внутреннего регулирования – административный распорядок, принципы единоначалия, назначения, целесообразности» [37, С. 51]. Это первый ключевой момент их понимания. А второй – касается того, откуда и как у организации появляется цель, кем она формулируется, какое отношение к этой цели имеют члены организации, их интересы и устремления. Нетрудно предположить, что цель организации задается извне, собственно для достижения этой цели она кем-то и создается: «задаваемая извне цель не связана с непосредственными целями участников» [38, С. 73]. Организация

создается, оформляется, атрибутируется и в неё для реализации нужной цели набираются члены.

Административными организациями, безусловно, очень важными и нужными любому цивилизованному обществу, являются, к примеру, созданные государством для обучения, воспитания, перевоспитания, коррекции, развития детей и взрослых в том или ином аспекте учреждения общего, дошкольного, дополнительного, профессионального, специального образования; учреждения, подведомственные органам культуры, социальной защиты населения, внутренних дел, обороны и др. Создаются такие организации и общественными объединениями, религиозными конфессиями, бизнес-сообществами и частными лицами. Соответственно, заключает А.Г. Кирпичник, «цели этих организаций, содержание деятельности, регламентация отношений, распорядок жизни заданы детям извне, а если и предполагают детское участие в организации жизнедеятельности, то в рамках делегирования определенных функций. ... При самых совершенных педагогических технологиях ребенок в этих объединениях – объект воздействия для подготовки к будущей взрослой жизни» [46, С. 186-187].

Общественные (союзные) организации. Их цели вырабатываются изнутри и представляют собой обобщение индивидуальных участников. Регулирование обеспечивается совместно принятым уставом, принципом выборности, т. е. зависимостью руководства от руководимых. Членство в них дает удовлетворение политических, социальных, культурных, творческих, материальных и иных интересов участников [37, С. 51].

Конечно же, в первую очередь это рефлексия тех базовых моментов, из которых складывается первичный образ детской организации. Это **когнитивно-ценностная триада**, которую можно обозначить как «**идея, цель, принципы**».

Эта триада закладывает ценностную основу детского объединения, определяет образ и контексты его жизнедеятельности, его будущее воплощение во всех компонентах. Конечно же, когда мы ведем речь об идее детской организации, то должны отметить, что на этапе генерирования идея чаще всего носит какой-то общий, образный характер. В то же время, это

важнейшее ценностно-ориентационное основание будущей детской организации, инструмент операционализации превосходящего результата, который далее будет определен как цель. Но пока это еще, конечно, не цель.

Идея – предвосхищение цели. Она призвана обусловить, во-первых, возможность или же необходимость создания детской организации; во-вторых, факторы её стабилизации или же возможность выживания; в-третьих, факторы её развития.

Далее мы можем отметить, что идея – важнейший элемент прогностического конструирования, потому что закладывает ряд функций, которые потом будут проявлены и в целевом блоке, и в блоке принципов, и в блоках содержания и деятельности организации.

Исходя из этого, провозглашаемая идея на этапе её уточнения, развёртывания, проектирования следствий должна функционально отражать *мотивационный, содержательно-деятельностный, технологический аспекты*, а также *аспект обеспечения* деятельности организации.

Остановимся на этих аспектах несколько подробнее.

Первый – **мотивационный аспект**. Идея детской организации должна быть, в первую очередь, интересной, понятной, привлекательной для всех субъектов, которые так или иначе будут иметь отношение к её функционированию и разнообразной деятельности.

Но мы должны помнить, что привлекательность идеи для всех, на кого она ориентирована – и для детей, и для государства, и для общества, и для родителей, – очень неоднородна. Привлекательность привлекательности рознь. Она по-разному оформляется в головах, принимает разные формы и способы проявления в нашей реальности. И мы должны понимать, что в нашем обществе сегодня, в принципе, как и в любые другие времена, более или менее четко мы можем одновременно зафиксировать разные типы реальности.

Итак, что же это за реальности, которые мы с вами должны видеть, понимать и относительно этих реалий воспринимать все, что обсуждается, в том числе все, что обсуждается в рамках разговора о создании организации?

Это реальности, которые порождаются массовым и индивидуальным восприятием всей-всей-всей действительности и всего того, что в эту действительность входит: социальных явлений и процессов, происходящих в ней; самих себя и окружающих людей; возможностей и упущенностей, которыми эта действительность обладает или должна обладать, с их точки зрения; требований, запретов и позволительностей, которыми, опять же, с их точки зрения, эта действительность насыщена; связанных с нашей действительностью побед и поражений, радостей и огорчений и т.д.

Это реальности, порождаемые как некая данность в умах четырех главных глобальных субъектов, которые так или иначе предопределяют и возникновение идеи детской организации, и реализацию этой идеи, её поддержку, создание, собственно, организации – детской общественной организации. Но каждый из этих умов:

во-первых, официальных представителей государства – чиновников, служащих, депутатов;

во-вторых, представителей общества – всех социальных институтов, т.е. это семья, школа, СМИ, движения, организации;

в-третьих, отдельных субъектов, представляющих государство и общество, но *понимающих и объясняющих действительность несколько иначе, чем большинство из кластера, к которому они принадлежат* – к государству или к обществу;

в-четвертых, представителей сообщества детей – ещё маленьких, уже подростки и практически взрослых, – каждый из этих умов порождает и транслирует свою собственную реальность.

Эти реальности чрезвычайно *субъективны*, мы прекрасно с вами это знаем, они отличаются специфическим восприятием всего контента действительности и себя в этой действительности. В частности, это:

а) восприятие *деятельностей и отношений*, которые «нужны», предписаны, традиционны, обязательны или оставлены «на твой выбор», т.е. могут быть спонтанны, свободны и неконтролируемы, и которые выполняются с ожиданием, восторгом или же огорчением;

б) восприятие *ощущений* и *чувств* радости, удовольствия, благополучия, счастья, или, наоборот, тревожности и неуютности, что порождается в той действительности, в которую они включены;

в) восприятие и понимание *смыслов* и *ценностей*, и вот это главное, это то, что скрепляет контент действительности, побуждает стремиться попасть в эту реальность, сохраниться в ней, потратить силы на её улучшение, преобразование или же покинуть её, бежать, отгородиться от неё насколько возможно, а может быть, и предпринять усилия по её разрушению, уничтожению.

Что еще важно: восприятия этой действительности государством, обществом, субъектами, детьми – всегда довольно ситуационны, и мы это с вами понимаем. В разные периоды – повседневности и праздничности, в ситуации спокойствия или опасности – мы все это с вами воспринимаем совершенно по-разному в зависимости от места жительства, возрастного и гендерного факторов, от принадлежности к той или иной субкультуре.

Итак, что значит – *идея детской общественной организации должна быть интересна, привлекательна и притягательна?*

Для начала она должна удовлетворять какому-то Образу. У каждого из нас, конечно же, есть какой-то свой такой образ: «я хочу, чтобы она была такой, я ее такой представляю». И это представление у всех у нас складывается, может быть, где-то поразному, но все-таки на основе каких-то общих цивилизационных принципов, на которых должна выстраиваться детская организация.

Они выведены из наших представлений, мечтаний, рефлексии своего опыта, чужого опыта как позитивного, так и негативного. Позитивного – это то, что мы хотим развивать, улучшать, углублять, чужого – это то, что мы хотим сделать прямо наоборот.

У нас в стране такой образ имеется, он опирается на опыт деятельности скаутской и пионерской организаций. Те, кто их создавали, кто раскручивали их деятельность, прекрасно понимали, как всё должно быть, каким всё должно быть, чтобы детская организация была привлекательна – для детей в первую очередь, для государства и общества, для родителей, для школы, педагогов и учреждений дополнительного образования,

Всё в такой организации должно быть и делаться творчески и нестандартно; вдохновенно и с упорством; добросовестно и ответственно; насыщенно и интенсивно; ярко, но без фанфар; в сотрудничестве и взаимопомощи; с любовью и уважением; с чувством свободы и торжеством порядка! Это вообще! То есть так должно быть вне учета, к какой реальности ты принадлежишь.

Это, по сути, наш общий педагогический и социальный «Город Солнца»! Но этот образ, который может быть вот таким образом определен, он где-то в мечтаниях, он, конечно же, труднодостижим. Однако практика говорит, что такой образ все равно достижим. Трудно, но достижим! И в практике работы многих педагогов и вожатых вот этот Город Солнца построен на базе своих детских организаций и объединений.

Теперь посмотрим идею детской организации в разрезе реальностей.

Первая реальность, с которой хотелось бы начать, – *реальность детей*. Что значит – идея детской организации должна быть интересна, привлекательна детям? Для детей это означает *желание вступить в объединение, быть в нём в качестве субъекта, сохранять членство в нём* при самых различных обстоятельствах даже несмотря на трудности, обиды, недоразумения и т.д. Это означает, что всё, что ассоциируется с детской организацией, для детей хорошо, привлекательно, они хотят этого, ценят, любят это.

А вот что же они хотят, *что же они ценят и любят, чтобы захотеть вступить в организацию, быть там, сохранять там членство*, ни на что не обращая внимания? Нам в целом нетрудно представить этот перечень, он нам понятен. Приведем результаты исследования, направленного на определение, что же дети в первую очередь хотят, чтобы было у них в их организации?

Дети **хотят**: чтобы было интересно, разнообразно, романтично, весело, позитивно возбуждало, волновало, вдохновляло, заставляло вновь и вновь переживать, возбуждало желание, чтобы это повторялось и повторялось; быть узнаваемыми, замечаемыми, оцениваемыми; самореализоваться и утвердиться в себе; проходить испытания и приключения, быть победителями; узнавать новое и интересное, научиться и любопытствовать; быть впереди

и чувствовать поддержку; рисковать и чувствовать себя защищёнными; дружить и любить.

Дети **ценят**: возможность проявлять значимую для них активность; свободу, отсутствие мелочной опеки; признание своей взрослости, в основе которого доверие; признание своей индивидуальности, уважение их «Я»; открытое общение, непредвзятость, отношения на равных; неприкосновенность личного пространства и право на личную тайну; правду и справедливость; уважение, право «попробовать»; право на ошибку.

Представленный перечень узнаваем, понятен, это все с легкостью назовут ваши дети, с которыми вы работаете. Именно на этом должна выстраиваться организация, на это должны работать принципы организации, на это должно работать взаимодействие с педагогами, с социумом, на это должно работать всё. И, конечно же, мы понимаем, что наряду с любовью дети что-то не любят и даже ненавидят. И вот когда мы проводим опросы, спросив детей «Что вы хотели бы из своих объединений, организаций изжить, чтобы там не было для того, чтобы вы были в своей организации субъектом?», мы, как правило, получаем следующий список.

Дети **не любят и ненавидят**: заорганизованность, формализм, показуху; нотации и приказания; однообразие, обыденность, скуку; подчеркнутое неравенство и пренебрежение; безразличие к себе и равнодушные; несправедливость и лицемерие; предательство.

Все, кто занимается вопросами детского движения, обращают внимание на то, что для детей важно быть субъектами, уточню – быть субъектами организации, чтобы организация выступала средой становления субъектности её членов, через деятельность и отношения в этой деятельности обретать свою субъектность.

Это значит, в том числе, чтобы там реализовывалось именно то, что детям нравится, чего они хотят, чего ждут от организации, и чтобы не было того, чего не хотят, что не нравится. И вот если это так, то это организация самих детей. Они туда и приходят, чтобы свои интересы реализовать, эти их интересы и формируют целевую ориентацию организации. Это в таком случае субъект - центрированная организация. Но вот как это реализовать? Как это реализуется на практике?

Посмотрим, как Российское движение детей и молодежи «Движение первых» представляет те позиции, те идеи, на которых РДДМ выстраивает свою деятельность. Обозначено это как *ценности Движения* [42]:

– *жизнь и достоинство* – предполагает, что участники Движения в первую очередь ценят жизнь каждого человека, чувство собственного достоинства и заботятся о сохранении достоинства окружающих;

– *патриотизм* – воплощается через любовь к своей Родине – России, и эта любовь к стране должна проявляться в делах и поступках;

– *дружба* – само Движение должно восприниматься как источник Дружбы для каждого из участников, т.е. каждый может найти здесь себе друзей близких по убеждениям, увлечениям, интересам и возрасту;

– *добро и справедливость* – надо действовать по справедливости, распространять добро, считать доброту качеством сильных людей – «только добрые дела меняют жизнь к лучшему»;

– *мечта* – важно уметь не просто мечтать, но и воплощать свои мечты в жизнь. При этом только смелые мечты открывают человеку новые возможности, а человечеству – неизведанные горизонты;

– *созидательный труд* – важно своим трудом приносить пользу. Только в таком труде приобретается новое качество знаний, умений и навыков, которые следует применять во благо своей семьи, Движения и всей страны;

– *взаимопомощь и взаимоуважение* – означает, что действовать следует как одна команда, помогая друг другу в учебе, труде, поиске и раскрытии таланта каждого, плечом к плечу преодолевать трудности, уважать особенности каждого участника Движения, создавая пространство равных возможностей;

– *единство народов России* – ориентирует на понимание того, что участники Движения представляют многонациональный и многоконфессиональный народ России, а потому должны уважать культуру, традиции, обычаи и верования друг друга;

– *историческая память* – следует изучать, знать и защищать историю России, противостоять любым попыткам её искажения и очернения, беречь память о защитниках Отечества;

– *служение Отечеству* – значит быть объединенным с Отечеством одной судьбой, готовить себя к служению Отечеству и ответственности за его будущее;

– *крепкая семья* – ориентирует на то, чтобы разделять традиционные семейные ценности, гордиться российской культурой отцовства и материнства, уважать многодетность, помогать младшим, заботиться в семье о бабушках и дедушках.

Можно видеть, что многие позиции из того, что важно для детей в детской организации, в этом перечне ценностей присутствуют, «Движение первых» постаралось максимально приблизиться к актуальным интересам детей. При этом есть и то, что звучит несколько высокопарно и дежурно, что выдает значительное присутствие при формировании списка этих ценностей взрослых, озабоченных тем, чтобы «всё то, что надо воспитать» у детей, здесь присутствовало. По сути, многое из приведенного перечня это скорее не ценности детей (то есть детьми воспринимаются не как ценности), а направления воспитательной работы с ними. Присутствуют в перечне и какие-то упущения. В частности, из важного для детей не названо то, что участие в Движении предполагает проявление свободы, право на ошибку, отсутствие мелочной опеки, будет романтично и др.

И определенные следы относительно того, что в ценностях обозначено и что не присутствует в качестве таковых, ведут во вторую реальность нашей действительности.

Вторая реальность – *реальность, которая определяется государством*, т.е. реальность, существующая в представлениях государственных мужей. Что значит для государства, для властных структур, для многочисленного отряда чиновников, руководителей, ответственных за всё-всё в стране принять в качестве привлекательной идею детского объединения, организации?

С каких точек зрения, с каких позиций государству привлекательна та или иная детская общественная организация? В идеале она должна продемонстрировать свою *полезность* либо нейтральность, или хотя бы достаточную безопасность от участия ребёнка в этом детском объединении. Она должна быть востребованной взрослыми, должна четко восприниматься как некая необходимость.

Скажу более жестко, восприниматься не просто, чтобы полюбоваться ею, умилиться, похлопать по плечу и сказать: «Молодцы, так держать, вы наше будущее» или же, как иногда бывает, «Работайте, играйте, трудитесь – лишь бы дитя не плакало».

Еще раз подчеркну: чтобы создать новую организацию, при этом на уровне всероссийской, каковой является Движение первых, организация должна поставить перед государством вопрос *озабоченности наличием* такой организации *либо ее отсутствием*. Именно её, а не какой-то другой, которая или какие-то там есть. Именно такой, какая нужна государству, какая крайне востребована. Т.е. детская организация должна быть государству не просто интересна, она должна восприниматься как *необходимость*, должна иметь статус *государственной важности*.

Такое – государственная важность и необходимость – возможно, как правило, в двух случаях. Следует оговориться, что эти два случая, которые будут обозначены, будут показаны широкими мазками, буквально в черно-белых красках, чтобы подчеркнуть специфичность работы и проявления этих ситуаций.

Первый случай понимания необходимости детской организации, когда *государство на подъеме*, страна уверенно *идет вперед цивилизационной дорогой*, общество *развивается*, *благоустроенность крепнет*. Вот когда все получается, когда хочется, чтобы было еще лучше, когда есть понимание *самоценности Детства*, вот тогда возникает потребность вкладываться в организацию, создавать ее, строить, обеспечивать, вкладываться в Детство, представленное в этой организации. Ради чего? Ради счастливого Детства, ради настоящего и будущего детей.

И тогда детское движение, детская организация – *самоценное явление, помощник в вопросах социализации и воспитания* всех социальных субъектов: школы, семьи и так далее, это *картинка, отражающая благополучие страны, предмет гордости*, важнейший *социальный и педагогический бренд*. Тогда эта организация хорошо себя чувствует, она растет, расширяется с опорой на ресурсы государства, заполняя все пространство социального бытия.

Но здесь, конечно, мы должны помнить, что чем дальше вот так, тем больше организация привыкает, что она под крылом, под

защитой и обеспечением государства. Что в этом плохого? А то, что тогда она порой подвержена рафинизации. Она бездумно, как естественное, принимает в себя не только все достоинства, но и все недостатки общества и государства, постепенно истончающие ее идею, растворяющие её в общегосударственных лозунгах, выбивающие из нее дух самости, самости организации.

То есть той самости, которая лежала в основе её создания, привлекла изначально детей и всех социальные субъекты. Но потом эта самость куда-то начинает уходить, остается лишь какими-то крапинками, какими-то островками. Не факт, что так будет, но опасность такая есть.

Ещё что важно при создании организации в рассматриваемом случае - то, что у государства есть возможность всесторонне подумать, как всё с этой организацией лучше сделать. Возможность делать всё не второпях, а рассчитывая, сколько нужно заложить времени на те или иные процессы и решения, сколько вложить сил и ресурсов.

А вот вторая ситуация, в которой проявляется понимание государством необходимости детской организации, это фактически то, что мы наблюдаем с вами сейчас. Это когда государство осознает, что *дела идут не так, как надо*; когда видит, что с Детством, а значит, и со страной, а коль со страной – значит, и с Детством, не просто «что-то не так» и «не просто», а может быть, и «вообще всё не так»; когда государство понимает, что дальше может быть сложнее, и если не будут найдены и не использованы какие-то утерянные важные рычаги управления ситуацией социализации и воспитания детей, то тогда будет ещё хуже; когда государство чувствует нереализованность чего-то важного, осознает, что что-то упущено было в государственной политике по отношению к Детству, что на какие-то моменты не обращалось внимание, а теперь, оказывается, – это очень важно.

А может быть, это определяется и пониманием нависшей перед страной угрозой из-за всего этого. При этом все другие социальные институты, уже используемые методы и способы воспитания либо не справляются, непродуктивны, либо оказываются недостаточными. И тогда возникает понимание, что Детство – стратегический

ресурс, а значит, надо вкладываться в него, но детство какое? Организованное. Нужно его организовывать, строить, обеспечивать. Вкладываться в Детство ради чего? *Ради решения проблем государства, для сохранения и укрепления страны в ситуации скрытой и явной угрозы.*

Детское движение и детская организация в этом случае *подпорка* для главных социальных институтов воспитания – школы и семьи, это своеобразная *палочка-выручалочка, средство противостояния* всему антиобщественному.

Под знамена создаваемой организации собираются все силы, мобилизуются все ресурсы, в том числе ресурсы всех других детских объединений, которые возникли и существовали даже тогда, когда государству до них не было особого дела. *Статус детской организации, её востребованность определяются именно в той степени, насколько она способна решать поставленные государством перед нею задачи.* Что важно – создавать такую организацию нужно как можно быстрее, пусть даже и в «пожарном порядке». Иногда даже по принципу: «Вот втянемся, а там посмотрим..., глядишь, что-то и получится». Если что-то не получится, то подправим, выурлим куда-нибудь.

Еще раз уточню, показанное выше – это, безусловно, полярные суждения. В жизни эти ситуации порой меняются местами, подкрепляют или обуславливают друг друга. Вспомним, к примеру, пионерскую организацию. Ее возникновение шло в рамках второй ситуации – она была крайне востребована для страны в решении множественности вопросов и проблем, связанных с подрастающим поколением, с его воспитанием, с ориентацией его на работу в унисон со взрослыми в построении новой страны, в борьбе за будущее благополучие! А вот пик своего развития она получила в рамках первой.

Но вот когда государство стало чахнуть и забуксовало в своем развитии, погрузившись в застой, когда под его крылом укрепилась и развилась административная сущность пионерской организации, когда произошли формализация и тотальная рафинизация её жизни, когда дети фактически были устранены из неё как субъекты, став в основном лишь объектами воспитания,

когда парадность и официозность деятельности стали основой, тогда реализовалась по разным причинам упомянутая выше опасность, и произошло то, что произошло – организацию на всесоюзном уровне постиг крах.

Какая же сегодня ситуация в стране, которая на самом деле позволяет говорить, что мы с вами ведем разговор о деятельности организации «Движение первых» именно в рамках второй модели, в рамках второй ситуации?

Исследования и повседневная жизненная практика показывают, что сегодня ситуация в стране в общем-то весьма неблагоприятна. Анализ публикаций социологов, педагогов, политологов, психологов, правоведов, в которых сделана попытка показать, каким образом и что негативного проявляется сегодня в обществе, наглядно демонстрирует все эти моменты. В целом ситуация в стране порождает некую «зону общественного риска» со множественными *отрицательными смыслами*. Среди отмечаемых специалистами [1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20] характеристик этой ситуации, придающих *негативную ценностную канву* процессам социализации и воспитания, следует назвать:

– *нестабильная социальная и экономическая реальность*, в результате чего процессы социокультурной адаптации и интеграции лишены понятной и прогнозируемой логики развития, постепенного содержательного и функционального усложнения. По сути, они приравнены к инновациям, а в силу трудно рефлекслируемого присутствия разнонаправленных векторов изменений всей ткани реальности «приобретают характер реактивной ситуативности, не рассчитанный на удовлетворение долгосрочных потребностей» [3, с. 28]. Это порождает у представителей подрастающего поколения стрессы, порой лишает их уверенности в своем завтрашнем дне (достичь личностного благополучия, получить качественное образование, вести достойный в их понимании образ жизни, найти в будущем интересную и хорошо оплачиваемую работу, оперативно получить помощь себе и своим близким в трудной ситуации и т.д.), вызывает стремление «вертеться», чтобы выжить, ориентирует на то, чтобы по максимуму всё взять из сегодняшнего благоприятного момента, которого завтра уже может не быть,

воспользоваться выпадающим шансом, даже пусть и не совсем честным и справедливым с точки зрения морали;

– *социальная поляризация населения*, расслоение общества на богатых (очень богатых) и еле сводящих концы с концами, живущих от зарплаты до зарплаты (почти четверть граждан России по данным статистики живут за чертой бедности); дети и молодежь, естественно, в силу многих объективных и субъективных причин со всей очевидностью попадают во вторую категорию населения, что соответственно отрицательно сказывается на их правосознании, патриотической позиции и гражданской культуре;

– *ограничение возможностей у большой массы молодежи в вертикальной мобильности, самоактуализации самости и выражении своей позиции* по резонансным вопросам жизни в силу зарегулированности социальных отношений, отсутствия достаточных стартовых ресурсов для всестороннего социального представительства в обществе, что усиливает протестные, деструктивные настроения в значительной части молодежного сообщества;

– *деструкция традиционных духовно-нравственных ценностей и ориентированных на жизнь нравственных качеств*. На смену часто выделяемым ценностям духовно-нравственного порядка – добро, честь, совесть, достоинство, нравственный долг, бескорыстная помощь, законопослушность, солидарность в принятии решений и ответственности, коллективизм, сотрудничество, готовность поступиться своими интересами в пользу общественных, интересная творческая работа, труд как общественно значимый фактор жизни, забота об окружающих, вера в справедливость, стремление к равенству, отношения ответственной зависимости, здоровье, верные друзья, крепкая семья и т. д., – сегодня приходят неолиберальные идеи, постулирующие доминирование статусных, материальных ценностей (свободный рынок, высокооплачиваемая должность, необременительная работа, защита собственности, финансовое и материальное благополучие, материальная обеспеченность, вкусная еда и брендовая одежда, предприимчивость, карьера, личная выгода, поддержка и господство индивидуальности, прежде всего защита прав личности, отказ в ряде сфер жизни общества

от гарантированной поддержки, соперничество и борьба как способ достижения цели и др.), обозначившие тенденцию отхода общества от приоритетов духовности человека, признания допустимым равнодушия, ориентации на выгоду в качестве нормы. При этом в сознание старшего поколения россиян эти ценности ещё не укоренились как естественные, находятся в противоречии с российской ментальностью. На этом фоне всё более выпукло наблюдается ценностный и в целом мировоззренческий разрыв между поколениями тех, кто учит и воспитывает, и теми, кто учится и воспитывается. Привычные и фундаментальные для старшего поколения установки на то, что хорошо, правильно, справедливо, достойно, честно и т.п. сегодня зачастую воспринимаются подрастающим поколением как предрассудки, анахронизм и ненужные (вредные) стереотипы, получают совершенно другой ценностный окрас практически по всему спектру параметров поведения, жизни общества и семьи, работы педагогов и т.д. Исследования [2] показывают, что большое количество современной молодежи сегодня признают характерным и привычным для себя (вернее, для тех, кто их окружает, с кем им приходится взаимодействовать) цинизм, эгоцентризм, «моральный релятивизм», нигилизм, равнодушие к идеалам. По их мнению, «сформировался уже другой нравственный мир, в котором они живут, мир, отличный от того, который был ранее, и многие социокультурные ценности и традиционные моральные нормы уже устарели» [2]. Кроме того, что такое противоречие в отношениях «отцов» и «детей» было с теми или иными нюансами характерно во все времена, сегодня это и одно из проявлений космополитизма, который наблюдается у пятой части нашей молодежи. Речь идет об утрате культурной и этнической идентичности в связи с некритичной открытостью потокам новых влияний и веяний, «что является следствием глобализационных процессов, процессов смешения культур, миграции народов, экспорта культурных ценностей» [13, с. 87];

– *истончение социальной памяти* в детской и молодежной среде, делающее обыденным незнание народных героев, деятелей науки и культуры, знаковых общественных и государственных деятелей, а также забвение эпохальных, героических и трагических

событий и фактов из истории страны и населяющих её народов, определяющих глубинную ценностную канву национального самосознания в пространственно-временной перспективе его развития и функционирования. Это, наряду с культурным нигилизмом, упрощенческим и безответственным отношением к культурно-историческим памятникам и памятникам ландшафтной архитектуры, вымарывает и вымывает из содержания культуры гражданственности и патриотизма дух народа и нации, разрушает цивилизационные и ценностно-смысловые опоры феноменов Страна, Государство, Родина;

– *коррупция* в обществе по всем линиям горизонтали и вертикали власти, на что практически каждый день указывают скандалы и громкие разоблачения, публикуемые в СМИ. В массовом сознании смысловая связка «власть – большие деньги, взятка, откат, вседозволенность, воровство» стала обыденным явлением, что выступает одной из причин потери доверия граждан к власти и неверия в её нацеленность и способность служить интересам народа и страны;

– *кризис институционального доверия*, проявляющийся в противоречивом выстраивании отношений молодежи и в целом населения с властью. Исследователи отмечают, что общая картина институционального доверия в стране выглядит довольно поляризованной: с одной стороны, фиксируется отчуждение между населением и местной властью как выразителем интересов локального сообщества (в регионах России их руководителям «полностью доверяют» и «скорее доверяют» лишь чуть больше трети жителей – 35,3 % ; а «скорее не доверяют» и «совсем не доверяют» также почти треть населения – 31,1 %; местным же органам власти доверия ещё меньше – 27,1 % и 39,5 %); с другой стороны, к высшим должностным лицам страны отчетливо проявляется положительное отношение граждан (к президенту страны – 75,9 (по данным ВЦИОМ на март 2024 г. – 80,1%) и 7,8; председателю Правительства РФ – 55,2 и 18,1 % соответственно) [16];

– *слабый уровень заинтересованности и погруженности* значительной части молодежи в события, значимые для страны и мира, что проявляется как в виде личностного индифферентного

отношения и демонстративной отстраненности, так и в виде всё отрицающей защитной реакции. Сплошь и рядом можно наблюдать подчеркнутую когнитивную, эмоциональную, а самое главное – ценностную отстраненность от событий, нежелание понимать, оценивать и включаться в них. Исключениями выступают события, относящиеся к узкой области персональных интересов, к шоу-бизнесу, жизни персоналий в блогерской сфере и т.п.;

– *дестабилизирующие сознание молодежи контенты СМИ*, в результате чего средства массовой информации не всегда и не во всем способствуют духовному и интеллектуальному росту, самосозиданию, полноценной гражданской социализации, а часто и вовсе являются откровенными контрагентами. Общеизвестные электронные СМИ представляют в виде привлекательных для молодежи западные стандарты, полны негативной, бессмысленной, дестабилизирующей и дезориентирующей сознание индивида информацией, агрессивно навязывающей детям и подросткам идеалы, личные выборы, жизненные решения и способы действий.

Демонстрируемая кинематографическая продукция в значительной своей части относится к жанру боевика. Привычка рассматривать такое кино просто как развлечение не учитывает мощное эмоционально-психологическое воздействие на ценностно-смысловую и моральную сферы личности, что несет угрозу нормальному моральному развитию в детском и подростковом возрасте. Специалисты отмечают, что в основе принятия асоциального, девиантного и агрессивного поведения персонажей того или иного фильма лежит когнитивное переструктурирование решения той или иной моральной дилеммы. И подросток, переживая герою боевика, на подсознательном уровне осваивает демонстрируемые им по ходу развития сюжета приемы когнитивного переструктурирования, среди которых моральное оправдание, сравнение в свою пользу, эвфемистическое переименование, переложение ответственности на другого или на обстоятельства, диффузия ответственности, искаженное в выгодном свете восприятие последствий, дегуманизация антигероя и приписывание вины другим людям или сложившимся обстоятельствам [15, с. 43]. Характерно, что моральное оправдание противоправных,

антигуманных действий чаще всего основывается на оправдании нарушения моральной нормы так называемыми «высшими целями» – достижением всеобщего блага, защитой справедливости, торжеством добра, заботой о ближнем и т.п. Как итог, многие нравственные и духовные ценности личности и общества заретушёвываются, вытесняются и заменяются ценностями информационного продукта массового потребления: подменяются понятия «герой» и «антигерой», «справедливость» и «несправедливость», «правда» и «ложь», «честность» и «лукавство», «необходимость» и «целесообразность», «право» и «правило», «ценность» и «антиценность»; популяризируются гедонизм и релятивизм, поощряются и агитируются к освоению такие качества, как жесткость, нетерпение, равнодушие, попустительство насилию, формируется толерантность к формам и моделям поведения, демонстрирующим агрессивность, стремление решать вопросы силой. В результате происходит серьезная деформация мировосприятия личности.

Оговоримся, что современные медиасистемы, безусловно, выполняют многие позитивные функции, ключевые для социализации подрастающего поколения: содержат нужный для всестороннего развития образовательный контент, вводящий молодежь в мир культуры; транслируют просоциальные ценности, социально значимые смыслы, нормы и правила; ориентируют в системе социальных и межличностных ролей и отношений; формируют коммуникативную культуру; выступают источником полезной информации [15, с. 38]. Это всё да! Но и порождают специфические культурные практики. Отбор и освоение досуговой информации часто идет на чисто эмоциональном уровне исходя из личностных пристрастий, а иногда и пороков потребителя. Многочисленные цифровые платформы предлагают нам свободное погружение в многообразие окружающего мира (качество этого многообразия – это другая сторона медали), рожают разнообразные пласты виртуальной реальности. Молодежь зачастую попадает в ловушку мнимого культурного разнообразия, при этом главенствующее значение всё чаще приобретают установки «культурного потребления». Усугубляется это возможностью буквально каждого создавать свой собственный информационный контент. Примером

тому – блогерское движение. Последнее значимо в социализации и воспитании, так как стирается различие между информационными продуктами, которые производятся и распространяются знающими вопрос специалистами, с одной стороны, и любителями, особенно умеющими ярко подать тот или иной материал, с другой. По сути, нивелируется значение критериев объективного, достоверного, обоснованного, точного в характеристиках познаваемого. Поток информации, обрушивающийся на голову молодого человека, часто не претендует на соответствие истине и нравственной чистоте. Что называется – «Хочешь – верь, не хочешь – не верь!»;

– *признание в детской и молодежной среде нормой социальную неинформированность, гражданско-правовую необразованность, а порой и откровенную безграмотность. В детской и молодежной среде упрочняется нежелание узнавать что-то новое или качественно улучшать уже имеющиеся знания в сфере нравственного, политического, экономического, правового регулирования жизни личности и общества, не вырабатывается потребность критического осмысления совершенных поступков и дальнейшей их корректировки согласно установкам социума;*

– *опора в жизни на принципы рациональности и прагматизма. Повсеместно во всех сферах жизни фиксируется рационализация и прагматизация молодежного сознания. В молодежной среде в оценке ситуации, оценке поступающих предложений, оценке перспектив жизни и деятельности всё более доминирует жесткое рационалистическое мышление – а что мне это даст; насколько это мне поможет добиться того, что я хочу; а что мне от этого будет или не будет; а где мне будет лучше, удобнее, сытнее, спокойнее, благополучнее. Поиск «где лучше» и «денежнее» подвигает граждан отказываться от «привязки» к конкретному месту работы и коллективу, городу, в котором родился и вырос, к стране, в которой получил образование, и которая вложилась в их профессиональное и личностное развитие и совершенствование. Отказываться от чувств любви и уважения, благодарности, признательности, преданности и ответственности, что составляет сердцевину феноменов патриотизм и гражданственность. В основе новой жизненной философии значительной части молодежи лежит*

постулат «жизненный успех в значительной степени зависит от умения поступиться собственными принципами и согласиться с тезисом, что «современный мир жесток, и чтобы добиться успеха в жизни, иногда приходится переступать моральные принципы и нормы» [2, с. 24].

Прагматизм в этом плане идет рука об руку с предприимчивостью, рассматриваемой в качестве одного из ключевых факторов успеха. Позиция «нечего сидеть и ждать, когда тебе что-нибудь предложат стоящее» определяет характерное для современной молодежи «рыскающее» поведение, востребует способности видеть «перспективную ситуацию», вовремя замечать возможности, которые могут оказаться полезными, принести дивиденды и выгоду. Основанная на данной позиции миграция внутри региона проживания и в целом страны в поисках лучших условий, «лучшей партии» стала нормой. Но это привело и к тому, что «национальный человеческий капитал» (т.е. то, что воспринимается как «национальное богатство», «национальное достижение», «национальная гордость») вышел за пределы государственной границы. Многие спортсмены, ученые, деятели искусства, бизнесмены, представители талантливой молодежи, высококлассные отраслевые специалисты (относительно последних уже притчей во языцех стали IT-специалисты) массово выезжают за рубеж на постоянное или временное место жительства, работу или учебу, видя именно там возможность найти для себя лучшую долю. При этом, являясь, как правило, яркими людьми, обладая привлекательными для молодежи образами, будучи некими символами успеха, они демонстрируют подрастающему поколению модель «современного» поведения и отношения к себе, делу, профессии, стране. В результате так называемый человеческий капитал перестает оцениваться личностью и значительной частью общества в дискурсе духовности и культуры как превалирующей ценностной доминанте [21], на первый план выходит его «стоимостная» составляющая: «сколько он (она) стоит и кто готов заплатить больше». Этот человеческий капитал теперь можно продать и купить, отдать в залог, дать попользоваться, выставить на аукцион (яркий пример этого – практика формирования

команд в профессиональном футболе и хоккее). На этом фоне С.А. Кравченко даже делает вывод, что в условиях открытого социума, всеобщей глобализации, сетевого личностного и профессионального взаимодействия, сетевого производства продукции «современное содержание человеческого капитала все более и более обретает сетевой характер» [9, с. 287];

– *недостаточность или же отсутствие социальной активности*, реализуемой в цивилизованной форме (в форме правомерной деятельности личности) на постоянной основе. Чаще всего в качестве форм реализации такой социальной активности рассматриваются добровольческое движение, деятельность студенческих педагогических отрядов, детских и молодежных общественных объединений и организаций. Однако практика демонстрирует, в значительной степени всё это ограничивается отдельными акциями, приуроченными к чему-то. Соответственно, реальный, а не списочно-количественный охват социальной активностью, когда мотивация к ней исходит от самих молодых людей и базируется на ценностной платформе, когда это им интересно, когда они определяют её для себя как личностную и профессиональную потребность, невелик. Так, исследования показывают, что доля молодежи, «часто» принимающей участие в различных видах социальной активности (трудовой, волонтерской, общественно-политической, культурной), не превышает 10 % ни по одному из видов [4, с. 69];

– *рост ноувиистских установок детей и молодежи*. Идея «ноувизма» (от англ. now – сегодня, сейчас) ориентирует на жизнь по принципу «здесь и сейчас», т.е. настоящее (каждый сегодняшний день) имеет гораздо большую ценность, нежели будущее (день завтрашний), а потому нечего заморачиваться, что будет дальше. В частности, в ходе изучения проблем молодежи Свердловской области учеными было зафиксировано увеличение почти в 1,5 раза доли тех, кто считает, что «самое лучшее – жить сегодняшним днем, не забивать себе голову» [17, с. 37]. Подобной настрой на то, чтобы не затруднять себя мыслями о будущем («будет день, будет пища») детерминирует сиюминутность поведения, отказ от продумывания долговременных жизненных стратегий и планов, от планирования профессиональной и деловой карьеры.

Молодежь с ноувиристскими установками характеризуется нерелексивным, некритическим отношением к себе, к окружающим людям и действительности. Подходя к организации своей жизни, лишь используя подвернувшиеся возможности, не затрудняясь моральными оценками, молодые люди, как правило, незатейливо удовлетворены практически всем – материальным положением, качеством образования, качеством полученной профессиональной подготовки, качеством досуга и т.д. Такая абсолютная адаптивность к социуму с внутренним убеждением, что достижение успеха и того, что хочется, зависит не столько от реальных знаний, упорной работы, хорошего аттестата и диплома, сколько от случая, везения и наличия связей, является значимым барьером на пути формирования мотивации к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации, выстраиванию программы своего личностного роста.

Отметим, что ноувиризм молодежи не является чем-то специфическим именно для наших дней и для нашей страны. Этот социально-психологический феномен, хорошо изученный американскими социологами ещё в 1960-1970-х гг., проявляется каждый раз в переломные эпохи, когда рушатся устоявшиеся, традиционные системы ценностей и норм деятельности, поведения и отношений. Как показывают исследования, подобная жизненная философия в целом типична для 25% молодежи из всех возрастных подгрупп. Однако в плане организации воспитательного процесса следует учитывать, что сегодня особенно ярко она проявляется именно в группе старших школьников и студенческой молодежи до 20 лет, достигая 29% от общего их количества [12, с. 207].

Каковы факторы, определяющие принятие молодежью ноувиризма? Среди основных можно назвать следующие. Во-первых, данная жизненная философия вполне гармонично вписывается в систему доминирующих у многих молодых людей потребительских, гедонистических ценностей: привычка к беззаботности, стремление к получению сиюминутных удовольствий, достижению материального благополучия, комфорта, желание продлить это состояние в своей жизни без собственных значительных на это затрат как можно больше. Во-вторых, это вариант «бегства от

реальности», связанный с нежеланием, неспособностью вписываться в ускоряющиеся темпы развития страны, неготовностью к постоянному обновлению условий жизни и обновлению себя применительно к этим условиям. В этой ситуации ноуизм для одних – определенное протестное поведение, не вполне осознаваемое демонстративное игнорирование изменяющегося социума, для других – вариант поведения страуса при опасности – «голова в песок», камуфлирующее нежелание, а может и страх взрослеть, брать на себя какие-то новые «взрослые» обязанности, попробовать себя в новых ролях и видах деятельности;

– *неразвитость воспитательных функций института государства* и средств гражданской социализации в отношении всей, а не избранной по какому-то признаку части молодежи. Гражданская, правовая и нравственная социализация российского подрастающего поколения происходит, главным образом, в процессе стихийного общения со сверстниками. Высокая вовлеченность детей и молодежи в развлекательную и блогерскую нишу социальных сетей, содержательный контент которых в основной своей массе не ориентирован на вопросы гражданственности и патриотизма, не оставляет пространства и времени для освоения культуры гражданственности. Социальные институты – школа, вуз, семья, детские и молодежные общественные организации, призванные обеспечивать формирование гражданской культуры, нравственного сознания, патриотической позиции либо действуют неумело, не системно, часто формально – на уровне акций, отдельных мероприятий, «шумных» проектов, либо бездействуют в этом направлении (пока «сверху» не потревожат, не дадут указание, не потребуют), а, соответственно – являются неэффективными;

– *информатизация, цифровизация и виртуализация жизни и образования*, ведущие к упрощению, разсубъективации, дистанционизации, симуляции деятельности, поступков, общения, отношений, т.е. всего того, что включено в инструментальную и содержательную основу социализации и образования. Повсеместное распространение электронных устройств, обеспечивающих доступ к информации, широкое использование

информационно-коммуникационных технологий, бесконтрольный и хаотичный рост информации, растущий информационный прессинг в значительном количестве случаев приводят к негативной по последствиям трансформации в сфере когнитивных процессов, к деструктивным изменениям в стиле, свойствах и алгоритмах мышления (так называемое «Net-мышление», «клиповое мышление» характеризуются неспособностью к *долгой концентрации* на тексте, неумением сосредотачиваться и воспринимать длинные тексты, отсутствием или неумением рефлексии и системного мышления, нежеланием и неумением структурировать и анализировать информацию, обращать внимание на детали, выражать и доносить свои мысли) и памяти, восприятию и оценке личностью себя и окружающей действительности [22, 23]. Создавая, преобразовывая и умножая информацию, общество рассчитывает подчинить её себе, опереться на неё и поставить на службу человеку, облегчить и максимально технологизировать его труд и всестороннее развитие. А получается наоборот: информация, создаваемая усилиями поколений и каждого отдельного человека, превращает его из активного познающего субъекта в пассивный объект воздействия, управляя и манипулируя его сознанием, атрофируя его способности и потребности рефлексировать, и ему остается только «следовать её волне», подстраиваться под нее, чтобы «без проблем» и спокойно жить в современных условиях.

Отдельная же характеристика общества – это глобально проявляющийся *формализм*, пронизывающий буквально всё, с чем мы имеем дело – в организации, в проведении, в отчетах, в отношениях. Он обуславливается объективной противоречивостью нашего бытия. Противоречием между многочисленными требованиями и сыплющимися установками (обеспечить..., организовать..., реализовать..., провести..., внедрить... и т.п.) на то, как нам жить и работать, как обучающимся учиться и что делать, с одной стороны, и крайней сложностью, а часто и невозможностью в рамках реальной практики обеспечить их выполнение, невозможностью проконтролировать их достижение в аспекте «как надо». Это порождает ряд знакомых нам эффектов: «легкость» отношения к этим требованиям, изначально формируемую

позицию на их необязательность, ненужность – «сделаем, что сделаем», «как получится, так и будет»! Формируется (уже сформировалась) культура так называемой технологии отчета – «мы вам покажем и проиллюстрируем всё то, что Вы от нас хотите! Всё будет красиво!»).

Итак, ситуация в стране указывает, что она находится в парадигме второй модели. Как справиться со всем этим, что делать? Школа справляется? Где-то и в чём-то да. Учреждения дополнительного образования? Тоже где-то да. Существующие детские организации? Где-то каким-то образом да. Но это всё частные моменты. Это частно, с точки зрения того, что справляются в меру сил и на тех пяточках действительности, где они есть, и только там, где они работают так, как надо.

Понятно поэтому, что детская организация сегодня нужна государству именно по второму из выше рассмотренных вариантов. Еще раз: нужна кому? Государству! А значит, все это должно быть серьезно и не по-детски. Детям такие сложные и кардинально ответственные вопросы, скажем так, поручать можно, но под очень жестким контролем, что, думается, мы сегодня с вами и наблюдаем. Жесткий, жесточайший контроль, чтобы делалось так, как надо, и максимально быстро. И это, безусловно, оправданно, исходя из анализа ситуации.

Кстати, первый раз такое осознание, первый всплеск государственной активности в повороте к организованному Детству в наше время произошли в 2015-16 годах, когда создавалось Российское движение школьников (РДШ). Создано было внезапно, по мановению указа, без какой бы то ни было подготовки, сразу во всей стране. Создали, организовали набор, определили содержание деятельности, попробовали и так, и этак, увидели, что что-то не получается, не срабатывает, распустили. Всё по принципу: «Я тебя породил, я тебя и убью». Только минуточку, речь ведь мы ведем не о создании школы, детского садика, станции юннатов или спортивной школы. Создавали детскую общественную организацию. Естественно, никакой общественной она и не была. Вернее, была, но только на бумаге. Вторичное осознание необходимости детской (детско-молодежной)

организации государству мы наблюдаем сегодня с созданием РДДМ «Движение первых».

Но вспомним, что идея детской организации должна быть интересной, привлекательной еще и для Общества, для всех его публичных социальных институтов, для образовательных систем, для родителей. То есть Общество должно видеть в детской организации инструмент и резерв для собственной репродукции и развития. У школы и у родителей должна быть своя выраженная заинтересованность.

Когда мы говорим о школе, то имеем в виду, что для педагогов важно признать полезность или хотя бы безвредность участия ребёнка в детском объединении. Данный тезис исходит из необходимости учёта объективного психологического феномена – педагог практически всегда является мощным референтным лицом для детей.

Его случайные или целенаправленные высказывания, оценки детского объединения, того, чем оно занимается (как в отрицательном, так и положительных планах), всегда важны для детей, стабилизируют или дестабилизируют их ценностно-ориентационные установки и позиции. Кроме того, учитывая практически обязательную образовательную составляющую деятельности большинства детских общественных объединений, педагог может в позитивном или негативном для объединения аспектах субординировать программы деятельности своего образовательного учреждения и детского объединения.

Также и для родителей важно желание или же несопротивление тому, чтобы отдать своего ребёнка в объединение. Это значит разрешить ему проводить в нём время вне семьи, реализовывать досуг, т.е. делегировать ему часть воспитательных функций, согласиться с возможным разноплановым влиянием на ребенка, согласиться на участие объединения в совоспитании ребёнка, а может, даже и желать этого. Родители в идеале в очереди должны стоять, чтобы их дети были именно в этой организации, у этого педагога, занимались именно этой деятельностью.

Следующий аспект, который важно учитывать, когда ведем речь о формировании идеи детского объединения, детской

общественной организации – **содержательно-деятельностный аспект**. Он, по сути, развивает ведущую идею и операционализирует мотивационную составляющую. Содержание деятельности детской организации, как правило, определяется исходя из нескольких базовых оснований.

Первое основание – оно нам знакомо, оно нам понятно, оно самое распространенное и тиражируемое в педагогической практике – означает реализацию детским объединением какой-то *полезной*, с точки зрения всего общества или отдельной его части, *деятельности в одной из значимых для общества сфер* своего проявления.

Востребованная обществом определенная социальная и познавательная активность детей и молодёжи. К примеру, забота о природе, ветеранах, культурном наследии, об исторической памяти, оказание помощи слабым и незащищённым и др. призвана наряду с обеспечением досуга детей обеспечить его собственное благополучие в какой-то конкретной области, требующей постоянного внимания и усилий, развить эту конкретную область. Соответственно базовый вопрос здесь для детского объединения: что надо делать, чтобы в обществе было хорошо, полезно, удобно?

Среди ведущих направлений деятельности детских и молодёжных объединений, работающих по данному основанию, чаще всего выделяются: экологическое; краеведение и туризм; техническое и социальное творчество; интернациональное; военно-патриотическое; социальная помощь и милосердие; экономическое и правовое; культура и искусство; спортивно-оздоровительное; развитие интеллектуальных и творческих способностей и др.

Именно в рамках данного основания сформировано содержание деятельности РДДМ. В программных документах Движения говорится, что оно в своей деятельности работает по следующим двенадцати направлениям:

1. Образование и знания. «УЧИСЬ И ПОЗНАВАЙ!»
2. Наука и технологии. «ДЕРЗАЙ И ОТКРЫВАЙ!»
3. Труд, профессия и своё дело. «НАЙДИ ПРИЗВАНИЕ!»
4. Культура и искусство. «СОЗДАВАЙ И ВДОХНОВЛЯЙ!»
5. Волонтерство и добровольчество. «БЛАГО ТВОРИ!»
6. Патриотизм и историческая память. «СЛУЖИ ОТЕЧЕСТВУ!»

7. Спорт. «ДОСТИГАЙ И ПОБЕЖДАЙ!»
8. Здоровый образ жизни. «БУДЬ ЗДОРОВ!»
9. Медиа и коммуникации. «РАССКАЖИ О ГЛАВНОМ!»
10. Дипломатия и международные отношения. «УМЕЙ ДРУЖИТЬ!»
11. Экология и охрана природы. «БЕРЕГИ ПЛАНЕТУ!»
12. Туризм и путешествия. «ОТКРЫВАЙ СТРАНУ!»

В соответствии со *вторым основанием* содержание деятельности детской организации ориентируется не на какой-то конкретный вид деятельности, как было показано выше, а на *образ личности*, которому ребенок должен в итоге соответствовать, которого должен достигнуть в результате включения в деятельность организации. Т.е. второе основание в определении содержания деятельности детской организации – решение задачи по *формированию целостной личности в совокупности определенных характеристик мировоззрения, качеств, опыта, способностей, востребованных всем обществом или какой-то его частью*.

В качестве примера такой личности можно привести формируемые в обществе образы пионера, скаута, юнармейца, которым ребенок должен стремиться соответствовать. У нас на Кавказе это ещё и казаки – историческое восприятие человека-воина, защитника Отечества.

И главные вопросы здесь – *не просто, чем заниматься, для того чтобы что-то улучшить или кому-то помочь, а Кем быть? Каким быть? Каким Я хочу быть?* А уже из ответов на эти вопросы определяется совокупность направлений и видов деятельности детского объединения: что надо делать, чтобы именно таким быть, таким стать, чтобы в конечном итоге достигнуть образа желаемой личности.

Общее содержание и направления деятельности таких детских объединений и организаций обычно оформлены в программы. Эти программы характеризуются комплексностью, развернутостью, часто предусматривают уровневый характер, отличаются наличием переходных ступеней, испытаний на подтверждение своих достижений в умелости и личностном росте на той или иной стадии или ступени.

Третий аспект формирования идеи организации – **технологический**. Он касается, опять же, знакомых нам вопросов

– предполагает разработку *педагогической программы*, направленной на обеспечение успеха деятельности субъектов детского общественного объединения. Здесь предусматриваются отбор, разработка и уточнение особенностей *технологических элементов, наиболее адекватных идее и направлениям деятельности* объединения.

Это, в частности, формы работы (экспедиция, операция, поход, занятия, клуб, кружок и др.); методы работы (методы стимулирования, формирования сознания и опыта поведения и др.); приёмы работы (конкретный инструментарий «контактных» к детям педагогов); способы самодеятельности, самоорганизации. Но главное, что все, что мы с вами определяем в области технологии, должно работать на идею, четко реализовывать программно-деятельностное направление организации.

Четвертый аспект – аспект **обеспечения** в целом **деятельности** детского общественного объединения и гарантированного достижения планируемого результата. Специалисты в области деятельности социальных организаций акцентированно отмечают, что них характерна одна особенность: «для своего функционирования организации нуждаются в специальных поддерживающих мерах, самопроизвольно они только разрушаются» [37, С. 43].

Обеспечение, как представляется, имеет несколько уровней, несколько основ: *патронажная, кадровая и методическая основы*.

1. *Патронажная основа*. Предполагает разработку системы патронирования детского объединения как в целом, так и отдельных направлений его деятельности. Это вопросы не просто кто патронирует и чьё лицо на обложке программы деятельности, а кто вкладывает деньги, обеспечивает подготовку кадров, защищает, обеспечивает разработку и прохождение правовой базы и так далее. Традиционно детское общественное объединение может работать под патронажем государства, районных, городских, федеральных общественных объединений, партий и движений, организаций и институтов, меценатов и т.д.

Система поддержки детского общественного объединения предполагает установление определённого рода партнёрских отношений между ним и теми, под чьим патронажем оно находится, разработку соответствующих механизмов взаимодействия.

Сотрудничество может осуществляться, в частности, по таким направлениям, как предоставление объединению разовых или регулярных субсидий на организационную деятельность; финансирование его целевых программ и отдельных мероприятий, имеющих общественное значение; проведение совместных акций социально ориентированного плана и др.

Главное здесь, в чём детское движение должно определиться и что должно решить на этапе своего проектирования, чем и кому в русле своих идей, не ущемляя своих интересов, а развивая их, оно может быть полезно, взаимополезно: помочь решить какую-то важную задачу, обеспечить будущее и настоящее благополучие той или иной социальной группы, класса, слоя.

2. *Кадровая основа.* Детское общественное объединение как социальный институт и элемент воспитательной системы общества является сложным – по составу, по реализуемым горизонтальным и вертикальным связям, содержанию деятельности, межличностным взаимодействиям и др. – коллективным субъектом социальных, правовых, воспитательных отношений.

Соответственно необходимо обеспечить привлечение специалистов разного профиля, способных осуществлять планирование, организацию и контроль его деятельности, исходя из его политической, правовой, социально-бытовой, социально-психологической, социально-педагогической и т.д. проекций позиционирования в обществе. И этот момент сегодня является одним из наиболее проблемных, сложных в обеспечении деятельности детских организаций.

Ведь востребован в статусе взрослого в детском общественном объединении не просто какой-то специалист, не просто педагог. Учитывая социальную ориентированность деятельности, добровольность участия детей в деятельности, ориентацию на создание равных условий самореализации и обеспечение равных прав для всех, опору на самоуправление и соуправление в детской общественной организации востребован взрослый – лидер.

3. *Методическая основа.* На этом уровне предполагается в первую очередь разработка инвариантных программ, методических сценариев и технологических конструкций деятельности

объединения, способных реализовать личностно развивающую и личностно формирующую составляющие идеи.

По каждому из обозначенных выше аспектов важно постоянно проводить серьёзную аналитическую работу, позволяющую оперативно уточнять ранее наработанные моменты в соответствии с постоянно изменяющейся социальной ситуацией. В частности, это касается вопросов уточнения и координирования цели, функций и принципов детского объединения.

И вот теперь мы подобрались к ЦЕЛИ детской организации. Мы вели речь об идее, которая должна определять цель. А вот цель на этапе создания организации порой трудно оформляема сразу, трудно четко формулируется. Практически всегда проходит несколько этапов своего содержательного, ценностно-смыслового уточнения и развертывания.

Думается, это нормально, так как этап поисков – важная составляющая развития всего нового. А вот когда мы ведем речь об организации, которая уже существует достаточно давно, вот здесь стоит посмотреть, каковы цели, которые ставит перед собой организация, я имею в виду официальные цели. В данном случае обратимся к официальным документам. Посмотрим, как положения этих документов соответствуют тем позициям, которые были изложены выше: отражают ли интересы детей в смысловой наполненности деятельности, привлекательны ли в том, чему себя посвятить, на что потратить своё время и силы; притягательны ли идея и антураж организации, что должно побудить вступить в неё, как идея отражена в цели, а цель в предполагаемом результате – т.е. ради чего создается и ради чего делается.

Начнем с РДШ, которая существовала в нашей стране с 2014 года по 2022 год. Официальный документ – это Устав организации. Итак, Целями РДШ являлись:

- содействие *в совершенствовании государственной политики* в области воспитания подрастающего поколения;
- содействие *формированию личности* на основе присущей российскому обществу системы ценностей;
- создание условий для *самопознания, саморазвития и самореализации* подрастающего поколения согласно возрастным потребностям и интересам;

– становление *гражданской позиции* подрастающего поколения путем коллективного взаимодействия на благо России.

Зададим вопросы: Это цели, которые дети должны воспринять как свои? Это цели кого? Для кого? Цели, определяющие деятельность детей? Конечно нет. Учитывая, что РДШ относится к организациям административного типа, это цели, которые были сформулированы государственными чиновниками в отношении организации во благо государства. А дети? Это объект приложения организацией своих усилий во исполнение воли государства.

Да, можно сказать, что это записано в Уставе, да, РДШ – вообще-то государственная организация. Но, прочтя эти цели, можно ли сказать ребенку: «Это привлекательно, заниматься этим здорово, это твоя организация, ты в этой организации будешь расти, саморазвиваться?».

Где-то, наверное, да, но они сформулированы отстраненно-обобщающе, вовсе не как у пионеров, далеко не как у пионеров, не как у скаутов, не как у казаков, где *цель была обращена к личности*. Это даже не цель детской организации, это *цель государства*, которую оно *поставило перед детской организацией*.

Цель организации должна быть обращена к личности того, кто является субъектом организации, причем главным субъектом. А главным субъектом организации является ребенок. И рядом с ним взрослый. Ребенок должен быть уверен, что это его цель, коль он в этой организации, ради неё он в организации. Она ему должна быть понятна, близка, эмоционально и душевно трогать, тянуть к вступлению в организацию и заряжать энергией для деятельности в ней.

А теперь посмотрим на целевые ориентиры «Движения первых». Они взяты из Устава Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» (Утвержден II Съездом Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» Протокол заседания от 31 января 2024 г.), размещенного на официальном сайте РДДМ (<https://будьвдвижении.рф/>), зайдя на который, ребенок должен получить представление об организации (Движении) и получить внутренне принимаемый призыв: я хочу сюда вступить, я хочу здесь быть, я хочу этим заниматься. Это

те цели, ради которых Я – как личность, как конкретный Саша, Ваня, Петя, Ирина, Наташа – хочу сюда вступить, для того чтобы посвятить себя этому, заниматься вот этим, реализовывать именно смыслы и направления деятельности.

«2.1. Движение является добровольным, самоуправляемым общероссийским общественно-государственным движением, преследующим следующие **цели**:

2.1.1. содействие проведению государственной политики в интересах детей и молодежи;

2.1.2. содействие воспитанию детей, их профессиональной ориентации, организации досуга детей и молодежи;

2.1.3. создание равных возможностей для всестороннего развития и самореализации детей и молодежи;

2.1.4. подготовка детей и молодежи к полноценной жизни в обществе, включая формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, традиций народов Российской Федерации, достижений российской и мировой культуры, а также развитие у них общественно значимой и творческой активности, высоких нравственных качеств, любви и уважения к Отечеству, трудолюбия, правовой культуры, бережного отношения к окружающей среде, чувства личной ответственности за свою судьбу и судьбу Отечества перед нынешним и будущими поколениями;

2.1.5. развитие различных форм детского и молодежного самоуправления, социальной и гражданской активности и включение детей и молодежи в общественную жизнь;

2.1.6. организация международного сотрудничества с детскими движениями других стран;

2.1.7. иные общественно полезные цели, не противоречащие законодательству Российской Федерации» [43].

Итак, опять зададим вопросы: Это цели детей? Это цели, отражающие интересы детей? Именно это должно создать для них привлекательность организации? Привлекательность для родителей? Нет! Понятно же, еще раз отметим, в силу того, что организация создается в рамках второй модели с позиции государства и из интересов государства, оно и вписывает сюда

прежде всего то, *что для государства интересно, те приоритеты*, которые государство (чиновники, отвечающие за политику в сфере воспитания и обучения детей) *для себя выставляет* в этих вопросах как главное. И в тех формулировках, которыми оперируют чиновники и политики, но никак не дети и педагоги. И совершенно очевидно, что здесь провисают ценностные основы Детства, ценностные основы педагогики и психологии детства.

Безусловно, следует сказать, что на официальном сайте Движения содержится много другой, весьма привлекательной информации для детей, рассказывающей о деятельности РДДМ и реализуемых в нём направлениях, программах, активностях, знакомясь с которыми, ребенок обязательно найдет для себя что-то увлекательное, полезное, соответствующее его интересам. Но мы же говорим о концепции детского общественного объединения с позиции, каким оно должно быть во всех его составляющих, во всех отношениях. Мы же не можем говорить детям, приглашая или зовя их в организацию: «Знакомьтесь с тем, что из себя представляет организация, чем она занимается, только Устав можете не читать, там ничего интересного для вас нет!». Можно ли представить себе, что в бытность Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина будущему пионеру, готовящемуся вступить в организацию, говорили бы: «Положение Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина» можешь не читать, просто познакомься с тем, какие есть Марши». А вот, кстати, как формулировалась в этом Положении (редакция, утвержденная Постановлением Бюро ЦК ВЛКСМ 10 июня 1986 года) цель пионерской организации:

«Цель пионерской организации – воспитывать юных борцов за дело Коммунистической партии Советского Союза. Она выражена в девизе Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина.

На призыв: «Пионер, к борьбе за дело Коммунистической партии Советского Союза будь готов!» – следует ответ: «Всегда готов!» [44].

Нетрудно заметить, что цель здесь, при знакомстве с ней, непосредственно ориентирует пионера на достижение какого-то образа, на то, каким он должен стать, каким он должен быть в

организации – юным борцом! Готовым к борьбе! Это обращение к личности, к пониманию того, какой личностью надо быть.

Хотя, если подходить к формулировке цели организации строго, т.е. с позиции, какой она должна быть, если речь идет о детской общественной организации, то и у пионеров она формулируется не совсем корректно: «воспитывать юных борцов за дело...» – это цель педагогическая по своей сути, по содержанию и по стилистике подачи. Она утверждает воспитание как ведущую направленность деятельности организации. Если же мы вспомним, что именно цель является ключевым критерием признания организации как общественной, т.е. организации самих детей, отражающих их интересы и цели, то надо признать, что постулирование воспитания как основы своей деятельности характерно для административных организаций. Как подчеркивал А.Г. Кирпичник, «если цель у детского объединения педагогическая, оно не может быть общественным, т.е. если взрослый в детском объединении ставит прежде всего педагогическую задачу воспитания детей, это уже не общественное объединение. Потому что методы, которые вы станете выбирать для достижения цели, тоже будут педагогическими – воспитывать детей» [41].

А какова же может быть цель общественного объединения? Она социальна по ориентации на результат: помогать нуждающимся, заботиться о слабых и беззащитных; заботиться о порядке в городе, селе, хуторе, стремиться к их процветанию; работать на благо страны, во имя защиты Родины и т.д. А как же воспитание, заметит педагог? Но всё дело в том, что в вышеприведенных формулировках речь идет именно о воспитании, но не о воспитании напрямую, в лоб, а о воспитании, которое осуществляется как результат деятельности по осуществлению социальной помощи и заботы. Опыт А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, И.П. Иванова и ряда других творчески мыслящих педагогов показал, что воспитание через воспитательные мероприятия и специальные воспитательные воздействия – это как минимум наполовину пустое занятие с очень сомнительным воспитательным эффектом. Подлинное воспитание и действенный воспитательный результат – это всегда в определенном смысле «побочный» эффект, это то, что

не заявляется открыто в цель, скрыто от общего проговаривания, присутствует лишь в качестве замысла в голове педагога. Это то, что нужно достичь – воспитанность и сформированность личностных качеств. Об этом не нужно заявлять детям – мол, я вас воспитываю и развиваю ваши личностные качества. Дети, осуществляя помощь и заботу о ком-либо или о чем-либо, осуществляя деятельность по заботе и помощи, стремясь это сделать как можно лучше, воспитываются, овладевают знаниями, умениями, развивают в себе необходимые личностные качества. Это аксиома педагогики сотрудничества, педагогики детских общественных объединений.

И вот с этим-то у Движения первых совсем худо. Ориентация на воспитание, подчинение всего воспитательной работе просматривается в документах Движения красной строкой. Так, для взрослых, организующих деятельность Движения, разработана и выложена на сайт Движения «Программа воспитательной работы общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» [45].

Скрыты в Уставе Движения первых и функции, которые организация должна реализовывать в своей деятельности, проявляя её отношение, а в её рамках и отношение каждого ребенка к обществу, семье, школе, организациям дополнительного образования и так далее.

Отметим, что **функции детской общественной организации** должны четко просматриваться в целевых установках её деятельности, в её предназначении. Функции детской организации в наиболее общем виде должны находить своё проявление в следующих ключевых направлениях:

- *проявление отношения к обществу*: должен быть достигнут социально развивающий эффект взаимодействия общества (общества в целом и отдельных его институтов) и детской организации в социальных ситуациях и процессах, центрированных на стране в целом, на малой родине, на отдельных группах населения и т.д.;
- *проявление отношения к детям*: детям должна быть предоставлена дополнительная площадка для их личностных саморазвития и самореализации; для реализации познавательных

интересов; ощущения своей значимости; интересного и полезного времяпрепровождения; разнопланового узнавания себя в делах, в актах дружбы, различных отношениях, проявлении у себя лидерских и организационных качеств, качеств альтруизма, милосердия, социального гуманизма и др.;

- *проявление отношения к семье*: родители должны увидеть в детском объединении помощника в решении вопросов воспитания и самовоспитания личности ребенка, в формировании у него познавательной направленности, в нахождении круга друзей, коррекции поведения, стимулировании к достижению мечты и др.;

- *проявление отношения к школе и учреждениям дополнительного образования*: институты образования, педагоги должны увидеть реальные возможности для сотрудничества и взаимопомощи в решении задач социального образования и воспитания, развития/коррекции социально значимых личностных черт и качеств и т.д.

И напоследок, конечно же, вопрос **принципов деятельности** детской организации. Это еще одно из основных положений, которое лежит в основе создания организации, закладывает базу успеха или провала её деятельности, её выживаемость. Принципы – один из сложнейших и ответственных моментов социального проектирования. Но ему, как правило, не уделяют достаточного внимания. На практике принципы того или иного объединения или организации зачастую выглядят ритуальными и весьма декларативными.

Задача принципов – *операционализовать в деятельностном плане и конкретизировать* идею и цель, сделать так, чтобы общий эмоциональный, интуитивно ощущаемый образ чего-то нового и значимого в рамках создаваемой детской общественной организации был сопровождён ясным *сводом норм и правил* в обеспечение всего комплекса её деятельности и отношений, показывал направления её развития, указывал на приоритеты в формировании и развитии внутренней и внешней политики.

Соответственно, исходя из детального осознания, согласования с заинтересованными сторонами, если это требуется, и технической проработки идеи детской организации формируется пакет принципов, призванных обеспечить её успех. Не раскрывая

подробно самих принципов, не ранжируя их, упомяну, что в рамках регулирования деятельности организации они представлены, как минимум, тремя составляющими: психологический блок, социальный и организационно-педагогический.

1. **Психологический блок** закладывает психологическую платформу детского объединения. Среди его задач: сформировать, поддержать и развить *заинтересованность и желание* детей и взрослых на участие в детском объединении, *желание привлечь туда их знакомых и друзей*, обеспечить *внутреннюю комфортность*, ощущение *защищённости* в течение всего времени пребывания в объединении; ощущение и *понимание целесообразности* своей деятельности, *личностной востребованности*; заложить основы *конструктивности совместной деятельности, общения и отношений*, постановки и решения задач, проблем и др.

В качестве важнейших составляющих принципов данного блока отметим такие элементы, как: соответствие содержания и технологий деятельности объединения принимаемой детьми социально-ценностной идее и их индивидуально-ценностным устремлениям; добровольность вступления и возможность свободного выхода из объединения; возможность удовлетворения многообразных индивидуальных интересов, активного решения задач своего личностного развития и отчасти профессионального роста; выверенный по возрастному и гендерному основаниям гуманный характер отношений между членами объединения, в частности, между детьми и взрослыми; конфиденциальный характер разрешения личных проблем и, если это целесообразно, конфликтов; безопасность видов и способов деятельности в рамках объединения для жизни и здоровья; организационное равноправие и др.

2. **Социальный блок** закладывает идеологическую и нравственную платформу объединения. Его задача – *позиционирование своего места и возможной роли в обществе* как социального института. А это означает, в частности, определение своего отношения, своей позиции к важнейшим компонентам социума: власти (центральной, местной); нациям, этносам и народам; религии; политическим партиям и движениям; социальным движениям и явлениям; образовательным и воспитательным системам в обществе и др.

3. **Организационно-педагогический блок** закладывает педагогическую платформу объединения. Его задача – запустить механизмы *самоорганизации* детского объединения, *самоуправления* и *эффективного внешнего управления*. В рамках принципов данного блока рассматриваются следующие вопросы: порядок достижения и возможность реального осуществления субъектной позиции детей в объединении; порядок членства взрослых в объединении либо взаимодействия детей (всего объединения) со взрослыми; условия и порядок участия детей в управлении делами объединения, в принятии общих решений, отстаивании своих прав, несении ответственности; система подчинения и соподчинения, формирования и смены управленческого аппарата и актива; степень организационной свободы и соответствующий порядок в определении и изменении структуры объединения, форм, средств и методов деятельности; порядок обеспечения гласности деятельности, доступности самой разнообразной информации об объединении, его планах и перспективах развития; порядок решения трудных ситуаций деятельности, отношений и др.

Указанные вопросы закладывают основы ценностного понимания, что такое детская организация, для кого она создается, кто в этой организации хозяин, т.е. кто субъект. А субъект – и есть хозяин. Хозяин всего того, что делает, что говорит, почему и как выстраивает отношения.

Хозяин всего того, что получается и не получается! Так должно быть, если мы хотим, чтобы ребята, дети были в наших организациях субъектами, чтобы организация была субъектна, а не квазиорганизацией, созданной кем-то для кого-то, в данном случае для детей, чтобы не было так, как часто водится: вот мы для вас создаем, и вы, пожалуйста, пользуйтесь этим нам на пользу.

Это вопросы, которые нужно безусловно поднимать в рамках постановки всего комплекса задач, всей работы по созданию Организации, по определению её содержательного контура, ценностного контура, идеологического контура.

И здесь отметим, без идеологии, особенно сегодня, мы никуда не уйдем, никуда. Напомню в этом плане известное изречение классика (В.И. Ленин), лишь немного его переиначив: школа, а,

соответственно, и все, что связано с обучением, воспитанием, социализацией личности, вне жизни, вне политики, а значит, и вне идеологии – ложь и лицемерие.

Обозначим и ещё один принципиальный момент, который важно учитывать: что бы мы ни создавали как новое в социальном плане, оно, это новое, никогда не перечеркивает старое и никогда его полностью не загораживает, никогда не существует независимо и не выстраивается с нуля.

Весь имеющийся у детей опыт, полученный ими в тех организациях и объединениях, в которых они состоят или состояли, и которых мы призываем сегодня вступать в новую – опыт работы, жизни, отношений, общения положительный и негативный никуда не исчезает, не завуалируется новой организацией и новыми принципами. Они все туда придут, в новую создаваемую организацию, с теми установками, ценностями и представлениями, которые у них уже сложились на предыдущем жизненном этапе.

А если мы говорим, что сейчас в РДДМ «Движение первых» придут дети вплоть до 18-20 лет, т.е. уже вполне сложившиеся личности, имеющие свои мнение и отношение к государству, обществу, школе, ко всем организациям, партиям и так далее всё это принесут в новую организацию, будут обязательно на это ориентироваться и из этого исходить. Это законы психологии! И вот как с такими детьми мы должны будем работать? Как, если возникнет необходимость, мы будем реформатировать их опыт, ценностную базу, установки и мировоззрение, с которыми они придут?

Опасность ещё в том, что всё замыкается на школу: новая организация будет обслуживать воспитательные заботы и интересы школы и учителей. Страна уже переживала когда-то эту опасность. Ведь когда осуществлялся в конце двадцатых годов переход пионерской организации под крыло школы, было много вопросов, была дискуссия о целесообразности предоставления школы в качестве базы.

Школа поставила перед пионерской организацией, естественно, не могла не поставить перед нею вопросы, касающиеся её непосредственной деятельности. Это дисциплина, прилежная учеба, общественный труд и др.

И лишь самые стойкие могли в меру сил не сопротивляться этому давлению, а расширять свою деятельность за указанные рамки. Недаром в 1932 году состоялся специальный Пленум ЦК, где рассматривался вопрос о том, что школа начала затмевать и даже в корне искажать суть пионерской организации, переподчиняла себе пионерскую организацию, делегируя ей решение своих воспитательных задач.

В итоге было принято весьма противоречивое постановление от 21 апреля 1932 «О работе пионерской организации» ЦК ВКП (б). В нём, с одной стороны, была решительно осуждена попытка ликвидировать пионерское движение через его «слияние со школой», были осуждены «извращения», пропагандирующие передачу воспитательных функций школы пионерскому движению. А с другой стороны, было зафиксировано следующее: «Наиболее слабым местом пионерской работы является то, что до сих пор громадная активность детей не направлена в достаточной степени на важнейшую задачу деткомдвижения, в настоящее время заключающуюся *в борьбе за качество учебы в школе, за овладение основами наук, укрепление сознательной дисциплины в среде детей и в особенности в школе, без чего немислима успешная подготовка из подрастающих поколений строителей коммунистического общества.*

И далее в постановляющей части было записано: «В центре внимания пионерорганизации поставить задачу *выработки социалистического отношения к учебе, труду и общественно-практической работе как в своих пионерских рядах, так и среди детей.*» *«Борьба за качество учебы, сознательную дисциплину, политехнизм в школе»* должна *«занять центральное место»* в перестройке содержания общественной работы отрядов юных пионеров.

Эти строки один к одному были тут же воспроизведены в учебнике «Педагогика» в разделе, посвященном раскрытию основ деятельности пионерской организации и постулированию задач, которые она должна решать в школе (М.М. Пистрак. Педагогика. Учебник для высших педагогических учебных заведений. М.,

1934. С. 363-364). Будущие учителя это хорошо выучили. Что из этого в итоге часто получалось, мы хорошо знаем.

Таким образом, говоря об актуальных задачах, которые необходимо воплощать в сфере духовно-нравственного, гражданского и патриотического воспитания, следует четко понимать, что они решаются не изолированно в рамках программ воспитания, многочисленно реализуемых в школах, колледжах, детских и молодежных объединениях и организациях, а в системе сложной динамичной социальной реальности, сила воздействия которой на человека как правило намного выше, чем сила того или иного воспитательного мероприятия, беседы или «разговора о важном». И педагоги, вожатые, организаторы детской активности порой не могут их решить не из-за не владения педагогической теорией и практикой, не из-за не разработанности программных документов, теорий, концепций и технологий социального воспитания, а из-за того, что они, педагоги, вожатые и организаторы это сделать просто не в состоянии! И не только потому, что в переломную эпоху социальные процессы часто доминируют над педагогическими. Не только потому, что они сами – продукты общества, а в рамках педагогического, психологического, социально-творческого и любого другого образования не получилось их «переформатировать». Но и потому, что к воспитаннику взрослый, собирающийся этого воспитанника воспитывать, преобразовывать, развивать, часто подступает как к «табула раса», как к некоему вычлененному из общества абстрактному объекту, который надо сформировать под требования официального общественного заказа, под требования школы, детской организации. При этом в расчет социально-воспитательной деятельности не в полной мере берется, недостаточно учитывается отрицательная по значению сила социального воздействия во всей совокупности её угроз и рисков их устранения [36], а также вся та палитра негативного личностного багажа, который в большей или меньшей степени несет в себе каждый человек, будучи продуктом сложных и очень противоречивых социальных процессов.

Литература

1. Антипина Н.Л. Молодежь в условиях изменяющегося общества // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. №5. С. 150-152.
2. Власова В.Н., Щербакова Л.И., Самыгин С.И. Система ценностных ориентаций молодежи как отражение кризиса духовной жизни общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. №2. С. 22-25.
3. Гафиатулина Н.Х., Бандурин А.П., Самыгин С.И. Источники социокультурных рисков для социального здоровья российской студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. №11. С. 26-30.
4. Гафиатулина Н.Х., Тарасенко Л.В., Самыгин С.И., Елисеева С.Ю. Социальное здоровье и восприятие рисков студенческой молодежью юга России (на материалах социологического опроса в г. Ростов-на-Дону) // Анализ риска здоровью. 2017. №4. С. 66-75.
5. Ефлова М.Ю., Ишкинеева Ф.Ф., Фурсова В.В. Социальное самочувствие и ценностные ориентации студенческой молодежи в контексте социальных изменений // Вестник Института социологии. 2014. №3 (10). С. 34-44.
6. Ёрмирзоева Ф.А. Новые угрозы духовности в условиях информационного общества // Вестник КалмГУ. 2018. №3 (39). С. 150-157.
7. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Рискогенность социокультурной среды обитания как фактор формирования социальных настроений // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2018. №43. С. 148-160.
8. Иоселиани А.Д. Нравственное и духовное развитие личности в глобальном обществе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2015. №1 (17). С. 6-12.
9. Кравченко С.А. Проблемы новых уязвимостей российского общества // Вестник МГИМО. 2013. №4 (31). С. 282-290.
10. Бобрышов С.В. Социальные контексты и конструкты в детерминационном поле правовой культуры молодежи // Национальное правосознание и качество юридического образования в условиях информатизации российского общества: сборник материалов международной научно-практической конференции. Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2021. С. 17-31.

11. Гаязов А.С. Гуманитарная сфера в гражданском обществе: проблемы и тенденции развития // Проблемы востоковедения. 2017. №1 (75). С. 8-14.

12. Дидковская Я.В., Трынов Д.В. Социальное самочувствие и ожидания молодежи индустриального региона // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2019. №1. С. 202-214.

13. Жупник О.Н. Тренды ценностных ориентаций современной студенческой молодежи: Диссертация ... канд. философ. наук: 09.00.11. Симферополь, 2018. 178 с.

14. Информационная реальность, информационная культура и информационная деятельность в системе обучения, воспитания и социализации личности: монография / С.В. Бобрышов, Л.В. Суменко, В.С. Тоискин [и др.]; под общ. ред. С.В. Бобрышова. Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2022. 148 с.

15. Карabanова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018. №3(31). С. 37-46.

16. Кисиленко А.В. Социальная рискогенность российских регионов: опыт эмпирического анализа // Теория и практика общественного развития. 2017. №12. С. 51-55.

17. Тренды молодежной политики в зеркале социальных наук и технологий: монография / А. В. Пономарев [и др.]; под общей редакцией д-ра пед. наук А.В. Пономарева, канд. филос. наук Н.В. Поповой. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 260 с.

18. Устьянцев В.Б. Социальная память в жизненном пространстве социума // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т.18. №4. С.414-418.

19. Филиндаш Е.В. Особенности информационного общества, инициирующие одиночество в среде российской молодежи // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2015. № 8. С. 243–248.

20. Щиголева Н.В. Ценности современного студенчества и процесс социализации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 367-369.

21. Григорьева М.Н. Дискурс духовности в современной культуре // Вестник Российского университета кооперации. 2012. №1. С. 106-109.

22. Лысак И.В., Белов Д.П. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. №5 (142). С. 256-264.

23. Симакова С.И. Клиповизация мышления у молодежи как следствие развития визуальных коммуникаций в СМИ // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. №2 (24). С. 107-118.

24. Гуров Ф.Н. Информатизация общества: амбивалентный характер социальных изменений // Ценности и смыслы. 2018. №6 (58). С. 83-96.

25. Дементьев С.А. Реальность виртуальной морали в информационном обществе: риски и угрозы человеческой экзистенции // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2017. №1 (194). С. 81-88.

26. Ежевская Т.И. Психологическое воздействие информационной среды на современного человека // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. №2. С. 38-41.

27. Емельяненко В.Д. Интернет и духовный мир человека: ценностно-мировоззренческий подход // Вестник Мининского университета. 2017. №4 (21). С. 12. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-i-duhovnyy-mir-cheloveka-tsennostno-mirovozzrencheskiy-podhod> (дата обращения: 03.10.2023).

28. Курбатов В.И. Виртуальная коммуникация, виртуальное сетевое мышление и виртуальный язык // Гуманитарий Юга России. 2013. №4. С. 56-68.

29. Розин В.М. Интернет – новая информационная технология, семиозис, виртуальная среда // Влияние Интернета на сознание и структуру знания. М., 2004. С. 3-23.

30. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. Москва: Эксмо, 2008. 862 с.

31. Багдасарьян Н.Г., Силаева В.Л. Виртуальная реальность: попытка типологизации // Философские науки. 2005. № 6. С. 39-58.

32. Иванов Д.В. Общество как виртуальная реальность // Информационное общество: сборник. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. С. 355-427.

33. Иойлева Г.В. Сознание в сфере информатизации общества // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №4. С. 36-41.

34. Носов Н.А. Виртуальная психология. М.: «Аграф», 2000. 432 с.
35. Тимофеев А.В. Становление цифровой аксиологии: ключевые понятия и проблемы // Вестник МГОУ. Серия: Философские науки. 2019. №3. С. 73-79.
36. Петренко А.И., Нечаев М.П. Деструктивные факторы противодействия воспитанию в фокусе проблем деформации сознания детей и молодежи // The Newman in Foreign policy. 2020. №52 (96). С. 6-11.
37. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003. 863 с.
38. Пригожин А.И. Социология организаций. М.: Наука, 1980. 257 с.
39. Социальные ресурсы детского движения Москвы. Материалы исследования и опыт. В двух частях. Часть 1-я. Материалы исследования / Сост. и ред.: Т.В. Трухачева. М, 2007. 164 с.
40. Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2-х частях/ Сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. Москва, 2000. Часть I. 240 с.
41. Детское движение. Сборник информационно-методических материалов. Выпуск 2 / Сост. и ред. Т.В. Трухачева. М., 2002. 111 с.
42. Ценности Движения / Движение первых: Сайт: URL: <https://будьвдвижении.рф/?ysclid=loryzpttru257780900>
43. Устав Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» / Движение первых: Сайт: URL: <https://будьвдвижении.рф/>
44. Положение о Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина / Комсомольцы XX века: сайт / <http://krimkomsomol.ru/pionery-geroi/393-polozhenie-o-vsesoyuznoy-pionerskoj-organizacii-imeni-v-i-lenina.html>
45. Программы воспитательной работы Движения первых / Движение первых: Сайт: URL: <https://будьвдвижении.рф/>
46. Детское движение: словарь-справочник / сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. [Изд. 2-е, перераб. и доп.]. Москва : Ассоц. исследователей дет. движения, 2005. 544 с.

Научное издание

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

Монография

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 26.12.2024 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 15,35.
Тираж 50 экз. Заказ 271.

Типография ИП Тимченко В.А.
Идентификатор - 6044707
355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Пирогова, 102
ИНН 080601057644

Телефон/факс (8652) 214-666
ideya_plus@mail.ru