

А.В. Мудрик



ОБЩЕНИЕ **В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ**

- Личность как жертва социализации
- Характеристика общения школьников разного возраста
- Воспитание в контексте социализации
- Религиозные организации и диссоциальное воспитание
- Старшеклассник и среда

А. В. Мудрик

Общение в процессе воспитания

*Учебное пособие
для студентов
высших учебных заведений*

Педагогическое
Общество
России

Москва 2001

А.В. Мудрик

М 893 Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. — М: Педагогическое общество России., 2001. — 320с.
ISBN 5-93134-141-2

Учебное пособие посвящено проблемам социализации и воспитания. В нем предлагается педагогический подход к личности, рассматриваются пути реализации личностного подхода в воспитании и особое внимание отведено роли общения в социализации и воспитании, дается характеристика особенностей общения учащихся младшего, подросткового и раннего юношеского возрастов.

Воспитание охарактеризовано в книге многопланово: в контексте социализации, как социальный институт, его различные виды - семейное, религиозное, социальное и диссоциальное. Большое место отведено вопросам воспитания старшеклассников.

Учебное пособие предназначено для педагогов, студентов, родителей, а также для всех, кто интересуется проблемами воспитания.

ББК 74.58

© А.В. Мудрик, 2001
© Педагогическое общество России, 2001

ISBN 5-93134-141-2

СЛОВО ОБ АВТОРЕ

Анатолий Викторович Мудрик (член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы факультета педагогики и психологии МПГУ) родился осенью 1941 года. В то тревожное, голодное, опасное время семья находилась в эвакуации, поэтому раннее детство Анатолия Викторовича не было безоблачным, комфортным и счастливым. Более радостная жизнь началась по возвращении семьи в Москву, где ребенок стал настоящим московским мальчишкой, приобрел типичный для детей тех лет опыт жизни во дворе, пионерском лагере, московских улицах и - друзей на всю жизнь. В это же время он много читал, так как в родительском доме была богатая библиотека, и часто присутствовал при встречах с интереснейшими людьми — гостями родителей: писателями, историками, общественными деятелями.

Все это, вместе взятое, предопределило поступление А.В.Мудрика по окончании школы на историко-филологический факультет педагогического института. С самого начала обучения в вузе Анатолия Викторовича интересовали не только способы эффективной передачи знаний, не только история, но и проблемы воспитания детей. Вот почему, узнав, что в одном из подмосковных детских домов работают воспитанники А.С.Макаренко — Калабалины, первокурсник МГПИ им. Ленина отправился на целое лето туда. С тех пор жизнь А.В.Мудрика оказалась на долгие годы тесно связанной с Клементьевским детским домом, с судьбами его воспитанников. Бесценный опыт общения с замечательными педагогами, удивительными людьми Галиной Константиновной и Семеном Афона-

сьевичем Калабалиными, реальное погружение в макаренковскую педагогическую систему легли в фундамент профессионального становления А.В.Мудрика.

Позже была работа во Всероссийском лагере «Орленок» (вожатым, заведующим методическим кабинетом), в экспериментальной школе продленного дня в микрорайоне в Москве (учитель истории и организатор внеклассной работы), служба в рядах советской армии, где А.В.Мудрик оказался организатором интереснейшей воспитательной работы с офицерскими детьми. Всякий раз Анатолий Викторович не только творчески общался с детьми, но и анализировал свою деятельность, процессы развития детей, читал научную литературу. Вот почему его поступление в аспирантуру было закономерным и естественным шагом. Вот почему весь разнообразный педагогический опыт А.В.Мудрика стал базой его научно-исследовательской деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что дальнейшие научные исследования А.В.Мудрика всегда осуществлял, опираясь на хорошее знание массовой практики и тесное сотрудничество с передовой педагогической практикой. Он вел работу в творческих коллективах различных школ: №73 и 825 г.Москвы, №708 г.Ленинграда, Костромского лагеря старшеклассников, преподавал в педагогических классах московских школ, регулярно читал лекции учителям, родителям, старшеклассникам.

На основе многолетних теоретических, эмпирических и опытно-экспериментальных исследований А.В.Мудриком созданы оригинальные и чрезвычайно продуктивные педагогические концепции личности и общения, социализации и социального воспитания. Им даны оригинальные характеристики воспитательных функций и специфики общения школьников с первого по одиннадцатый класс; особенностей ранней юности и коллективов старшеклассников; социальной педагогики как отрасли педагогики, факторов социализации, институтов и принципов социального

воспитания. Разработаны и внедрены методические рекомендации педагогам по обогащению содержания общения школьников; по оказанию детям помощи в поисках благоприятной для их личностного развития позиции в общении с окружающими; по организации жизнедеятельности коллективов и воспитанию личности старшеклассников. Таким образом, его научно-исследовательская деятельность реально помогает педагогам-практикам совершенствовать свою работу.

А.В.Мудрик внес весомый вклад в процесс организации непрерывного образования не только учителей, но и преподавателей высшей и средней школы. С 1972 года он вел занятия в Институте повышения квалификации преподавателей педагогики и психологии университетов и институтов страны. Им разработаны и апробированы оригинальные программы по целому ряду курсов и спецкурсов: «Социальная педагогика», «Общая методика воспитания», «Методика воспитательной работы в средней школе», «Педагогика и психология развития личности», «Общение как фактор воспитания», «Социальное формирование и воспитание личности». Все они рекомендованы для педагогических институтов.

После шестнадцати лет работы в Академии педагогических наук СССР Анатолий Викторович стал заниматься преподаванием в вузе. Он - чрезвычайно требовательный и при этом доброжелательный, заинтересованный в студентах педагог. В то же время А.В.Мудрик продолжает научную деятельность: проводит исследования, публикует статьи и монографии, редактирует целые серии научных изданий (под его редакцией вышла в свет двадцать одна научная книга), является членом редакционной коллегии «Российской педагогической энциклопедии», успешно готовит кадры педагогов-исследователей. Курсовые и дипломные работы его студентов, как правило, получают награды в конкур-

сах студенческих работ МПГУ и России. Под руководством Анатолия Викторовича подготовлены и защищены более тридцати кандидатских диссертаций. Он является научным консультантом девяти докторских диссертаций (из них четыре уже успешно защищены), членом двух специализированных советов при МПГУ.

На протяжении всей своей научно-педагогической деятельности Анатолий Викторович вел большую общественную работу. В течение десяти лет он был ученым секретарем научного совета «Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности» при президиуме АПН. В настоящее время входит в ряд научных советов при РАО и Министерстве образования РФ.

Анатолий Викторович Мудрик широко известен сегодня психолого-педагогической общественности. Двадцать семь книг и более трехсот пятидесяти статей с интересом читаются и учителями-практиками, и научными работниками, и аспирантами, и докторантами, и студентами, и школьниками не только на русском, но и на языках бывших советских республик (киргизском, молдавском, латышском, литовском, эстонском), а также на европейских языках (английском, испанском, немецком, португальском). Он - признанный авторитет в социальной педагогике, теории и методике воспитания. Об этом свидетельствуют и многократные переиздания его монографий и учебников, и Премия правительства Российской Федерации в области образования.

В.А.Сластенин
(докт. пед.наук),
В.И.Максакова

Личность

МИР - НЕ ХЛАМ ДЛЯ АУКЦИОНА
Я - АНДРЕЙ, А НЕ ИМЯРЕК.
ВСЕ ПРОГРЕССЫ

РЕАКЦИОННЫ,
ЕСЛИ РУШИТСЯ ЧЕЛОВЕК

Андрей Вознесенский

Личность с точки зрения педагогики¹

Каждая наука разрабатывает проблему личности в соответствии со своим предметом. Созданные философами, психологами, представителями других наук концепции личности, данные, полученные в эмпирических исследованиях, сделанные на их основе выводы и обобщения очень важны с точки зрения педагогики. Педагоги черпают в них как теоретико-методологические идеи, так и конкретные факты, характеризующие особенности личности человека, социальные условия его становления и воспитания и т.п. Однако прямой перенос какой-либо концепции из смежных наук в педагогику или построение педагогической концепции личности на базе одной из них непродуктивны.

Дело в том, что, имея один объект - человека, каждая из наук, исследующих его, имеет свою предметную область. Каждая наука использует специфические методы изучения личности и описывает ее в тех терминах, которые в этой науке приняты. Соответственно и педагогика, изучая личность школьника, процесс ее становления и воспитания, исходит из тех задач, которые ставит перед собой общество, рассматривает личность в рамках своего предмета исследования и описывает ее в тех терминах, которые приняты в педагогике. При этом в результате объективного процесса интеграции научных знаний отдельные методы исследования, понятия и тер-

¹Сокращенный вариант книги «Личность школьника и ее воспитание в коллективе» (М., 1993)

мины переходят из науки в науку, что, как правило, ведет к взаимообогащению научных дисциплин.

Подход к определению личности как педагогического понятия должен базироваться, на наш взгляд, на наиболее общем философско-психологическом различении понятий **человек - индивид - личность**. «Личность характеризует индивида в аспекте его включенности в социальное целое» (А.В. и В.А.Петровские), то есть имеется в виду, что понятие «личность» включает в себя совокупность присущих индивиду (в нашем случае — школьнику) социально значимых черт, сторон, качеств, которые образовались у него в процессе и в результате взаимодействия с другими людьми. В связи с этим с педагогической точки зрения представляются важными следующие идеи Л.И.Анциферовой: «Сфера истинного бытия человека как личности - это сфера его выхода за пределы себя» и далее: «Личность - это способ бытия человека в обществе, в конкретно-исторических условиях, это индивидуальная форма существования и развития социальных связей и отношений».

Опираясь на изложенные выше идеи и положения, мы разрабатывали свой подход к личности с точки зрения педагогики. В большой мере предварительно мы постулируем здесь «рабочее» определение понятия «личность», которое далее получит ряд уточнений, а также логических и фактических оправданий. Итак, **личность как педагогическое понятие мы определяем как развивающуюся систему отношений школьника, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой - к себе и с самим собой.**

Кратко поясним, какое содержание мы вкладываем в каждый из элементов этого определения.

Под **отношением к миру** мы подразумеваем имеющуюся у каждого школьника (пусть в неявно выраженном виде) концепцию жизни, т.е. то, **каким** он видит мир. В самом общем виде эта концепция жизни включает в себя основы мировоззрения и картину мира.

Под **картиной мира** в данном случае мы подразумеваем главным образом представление об окружающей социальной действительности, которое создается у школьника. Это представление возникает в результате неосознанного восприятия и систематизированного познания мира вещей, идей, отношений. Школьник живет в мире,

который многолик, разнообразен и неоднозначен. Мир не является ему раз навсегда данным и не воспринимается им как нечто неизменное. С раннего детства человек осваивает окружающую его действительность, у него формируется определенная картина мира, которая, естественно, весьма различна у первоклассника и выпускника школы. Это связано с их физическим, психическим и социальным созреванием. С возрастом существенно расширяется «социальное пространство», где протекает жизнедеятельность школьника. Социальная среда предстает перед растущим человеком во все большем многообразии связей и отношений. Увеличивается число институтов общества, оказывающих прямое и опосредованное влияние на становление школьника, расширяются его связи с обществом. Тесная связь поколений - важнейший фактор становления картины мира у растущего человека. Постепенно у школьника формируются **основы мировоззрения** (второй компонент отношения к миру). Мировоззрение «представляет собой обобщенную систему взглядов, убеждений и идеалов, в которых человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде» (Э.И.Моносзон и др.). Естественно, что, во-первых, «система взглядов, убеждений, идеалов» складывается несколько позднее, чем картина мира; во-вторых, мировоззрение формируется, конечно, и параллельно с картиной мира. Какая картина мира в конечном счете сложится у школьника, прежде всего зависит от его мировоззрения. Оно играет роль своеобразного прожектора, высвечивающего те или иные явления окружающей действительности, роль коммаса, показывающего направление в выявлении и оценке причинно-следственных связей между явлениями и процессами. Вместе с тем становление картины мира выступает в качестве основы мировоззрения учащихся. В этом проявляется диалектическая взаимосвязь картины мира и мировоззрения, которая в конечном итоге определяет отношение школьника к миру.

Под **отношением школьника к миру** мы понимаем аспекты и способы практической реализации растущим человеком себя во взаимодействии с окружающим миром в процессе жизнедеятельности, т.е. то, **чем** для него является мир. В соответствии с тем, на какие сферы жизне-

деятельности направлены интересы школьника, в каких формах и насколько социально ценно и личностно значимо реализует он себя, насколько его поведение в окружающем мире определяется мировоззрением, можно говорить об успешности и социальной значимости реализации себя личностью. В связи с этим надо иметь в виду присущее школьникам стремление как к сущностной, так и к сугубо внешней реализации себя. Стремление к внешней реализации наиболее рельефно проявляется в желании выделиться и утвердиться порой любыми способами, вплоть до социально неприемлемых. Сущностная реализация школьником себя - это стремление раскрыть свои возможности и дарования в контакте с миром, в служении миру (обществу в целом, коллективу, близким) и утвердиться в процессе успешной реализации себя в окружающей жизни.

Отношение школьника к себе рассматривается нами как то, **каким** он представляет самого себя. В это представление входят «образ Я» и система частных самооценок. «Образ Я» представляет собой некое обобщенное представление о себе, которое с возрастом изменяется, а главное - углубляется и дифференцируется. Система частных самооценок¹, органически вливаясь в «образ Я», во многом формируя его, тем не менее не совпадает с ним, более того, отдельные самооценки могут даже противоречить «образу Я». Это зависит от значимости для школьника той или иной черты характера, успеха или неуспеха в той или иной сфере жизнедеятельности и т.д. Например, если школьник низко оценивает свои учебные успехи и высоко - спортивные, а последние для него наиболее значимы, то и на его отношение к себе больше влияют успехи в спорте, чем неуспехи в учении. Самооценки возникают в процессе познания самого себя, сравнения себя со сверстниками, героями литературы, кино и телеэкрана, в зависимости от успешности реализации себя в различных сферах, от восприятия оценок и отношения значимых окружающих лиц. В связи с различными обстоятельствами самооценки изменяются. С воз-

¹ «Самооценка - это такое рефлексивное отношение человека к себе, когда его Я выступает одновременно в виде субъекта и объекта самоанализа (необязательно в рационально-мыслительной, но и чувственной форме)» (Дробницкий О.Г.).

растом влияние внешних факторов на самооценки школьника становится меньше, что ведет к возрастанию роли самоанализа.

Отношение школьника с самим собой - это то, кем он является для себя. Множественность и неоднозначность оценок порождают своеобразное явление. У школьника в результате существует не один «образ Я», а по меньшей мере три (М.Розенберг): «наличное Я» (каким он видит себя в данный момент), «желаемое Я» (каким он хотел бы себя видеть) и «представляемое Я» (каким он показывает себя другим; это Я тоже неоднозначно, ибо в различных ситуациях школьник может показывать себя по-разному). Между этими «образами Я» идет как бы внутренний разговор, цель которого в том, чтобы определить их истинное значение в жизни школьника, его отношение к ним. Результатом является мера принятия школьником самого себя в данный момент, а также определенный уровень самоуважения, от чего зависит практическое отношение школьника с самим собой. Уровень самоуважения крайне важен для всего процесса развития личности (ее притязаний в различных сферах жизнедеятельности и т.д.). Человек с низким самоуважением рискует оказаться в ситуации, когда никакое воспитание и самовоспитание становятся невозможными, ибо не находят поддержки внутренних сил личности. От самоуважения во многом зависит и отношение школьника к миру и с миром. Как писал Л.Фейербах, человек только там удовлетворяет самого себя, лишь там он чего-то добивается, где он сам верит в свои силы.

Мы далеки от мысли о том, что предлагаемый нами педагогический подход к личности школьника как системе отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой единственно возможен и всеобъемлющ. Любое определение понятия всегда ограничено, условно и отражает не только теоретико-методологические позиции исследователя, но и требования, вытекающие из предмета той науки, в рамках которой он работает. В связи с этим полезно будет изложить некоторые соображения о том, почему предлагаемый нами подход имеет право на дальнейшую разработку.

Единым логическим основанием для определения педагогического понятия «личность школьника» мы избрали

понятие «отношение». Обоснованием этого служит для нас то содержание, которое вкладывал в понятие «отношения» советский психолог В.Н.Мясищев. В соответствии с марксистским пониманием сущности человека он считал, что отношения «представляют собой... систему временных связей человека как личности - субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами». Исходя из этого понимания, мы и выделили четыре вида отношений школьника, которые связывают его и с действительностью в целом (с миром), и с ее отдельными сторонами (с частями мира, с самим собой как частью мира).

Понятие «отношение» показывает зависимость личности и ее формирования от внешних условий и в то же время отражает ее обращенность на себя и одновременно выход за пределы себя. Отношение отражает, с одной стороны, воздействие на школьника окружающей среды и воспитания (в данном случае он объект) и, с другой стороны, активное начало в школьнике как члене общества и воспитательных коллективов (т.е. как субъекте собственного развития).

Отношения, с помощью которых мы определяем личность школьника (к миру и с миром, к себе и с самим собой), образуют **систему**, будучи тесно связаны между собой и оказывая сильнейшее влияние друг на друга. Так, например, отношение к себе в большой мере влияет на отношение к миру и определяет аспекты и способы самореализации; в то же время аспекты и способы реализации себя влияют на отношение к миру, к себе, с собой и т.д.

Отношение характеризует известную стабильность личности и в то же время потенциальную возможность ее изменения.

Наконец, «отношение» - понятие традиционное для педагогики в ее подходе к личности. В свое время П.Ф.Лесгафт, выделяя шесть типов школьников (лицемерный, честолюбивый, добродушный, забитый-мягкий, забитый-злостный, угнетенный), выявлял истоки формирования каждого из них путем анализа отношения родителей к ребенку, и характеризовал их как сложившиеся личности, уделяя основное внимание их отношениям к взрослым и товарищам. В советской педагогике эта традиция

была продолжена в работах Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлиного, С.Т.Шацкого.

Таким образом, рассмотрение личности школьника как системы отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой имеет под собой философско-психологическое основание и является развитием отечественной педагогической традиции в решении этой проблемы.

Развитие личности школьника

Развитие - становление индивида субъектом социальной жизнедеятельности в процессе активного включения в систему социальных связей и усвоения им системы социальных отношений.

Развиваясь, школьник воспринимает воздействия внешних условий и обстоятельств, с которыми он сталкивается. Это восприятие нельзя считать пассивным. Ученик не только воспринимает, но и в определенной мере преобразует то, с чем имеет дело. И лишь после этого внешние обстоятельства становятся для него чем-то своим, внутренне принятым и усвоенным. Таким образом он усваивает культуру общества, ее нормы и ценности, что способствует его развитию. Вместе с тем ребенок сам проявляет себя в различных ситуациях, реализует в той или иной мере свои личностные ресурсы (Х.И.Лийметс, Ю.А.Орн), т.е. задатки, способности, знания, умения. Мера проявления личностных ресурсов и степень его успешности также оказывают влияние на развитие личности.

В школьном периоде становления человека принято различать ряд этапов, которые в статистически среднем случае совпадают с младшим школьным возрастом (первый - третий классы), подростковым (четвертый - шестой классы), старшим подростковым (седьмой - восьмой классы) и ранним юношеским возрастом (девятый - десятый).

Когда мы употребляем понятие «возраст», то не всегда отдаем себе отчет в его неоднозначности. Надо различать хронологический возраст - прожитое данным индивидом число лет, физиологический возраст - степень физического развития человека, психологический воз-

раст - степень душевного развития, педагогический возраст - степень овладения культурой данного общества. Эти возрасты могут не совпадать у одного и того же школьника (что случается весьма часто). Такое несовпадение далеко не всегда указывает на какие-то ненормальности в развитии личности, хотя не остается нейтральным по отношению к ее формированию.

Было бы ошибочным рассматривать развитие школьника на каждом возрастном этапе только как подготовку к следующему возрастному этапу и в конечном счете подготовку к жизни во взрослом обществе. Такой подход правомерен лишь с социальной точки зрения. С точки зрения педагогической, каждый возраст в жизни ребенка важен не только как подготовка к переходу на следующий возрастной этап, но и сам по себе.

Как происходит развитие школьника, переход его с одного возрастного этапа на другой - вопрос сложный и не имеющий однозначного решения. С нашей точки зрения, процесс развития происходит следующим образом.

На каждом возрастном этапе объективные условия ставят перед школьником ряд задач, которые он должен решить, чтобы перейти на следующий этап. Чтобы решить эти задачи, школьник ставит перед собой определенные цели, достижение которых объективно направлено на решение задач, специфических для его возраста.

Подход к развитию личности как процессу решения ею специфических задач каждого возраста предполагает рассмотрение как минимум трех групп задач. Во-первых, на каждом возрастном этапе школьник решает ряд задач, которые мы условно назовем **естественно-культурными**. Они определяются физическим созреванием человека, которое в конкретных социально-культурных условиях имеет свою специфику. Эта специфика связана с различием в темпах полового созревания детей в различных регионах страны, с образами мужественности и женственности, характерными для тех или иных этнических и социально-культурных общностей, и т.д.

Второй ряд задач можно условно назвать **социально-культурными** (они объективно определяются обществом в целом и региональным и ближайшим окружением школьника). Специфические социально-культурные задачи ставятся перед школьниками на каждом возраст-

ном этапе и в сфере познания социальной действительности, и в сфере участия в жизни общества и т.д. От школьников в соответствии с их возрастными возможностями ждут и требуют приобщения к определенному уровню общественной культуры, овладения некоторой суммой знаний, умений, навыков, определенного уровня сформированности мировоззрения, направленности личности, творческой индивидуальности. На каждом возрастном этапе перед учащимися стоят задачи, связанные с подготовкой их к труду, к защите Родины, к дальнейшему образованию, к семейной и общественной жизни. Так, перед старшими подростками стоит задача выбрать вид дальнейшего образования, а в раннем юношеском возрасте учащийся должен определить свое профессиональное будущее.

Задачи социально-культурного ряда имеют как бы два слоя. С одной стороны, это задачи, предъявляемые личности в вербализованной форме институтами воспитания, а с другой - задачи, воспринимаемые личностью из общественной практики, нравов, обычаев, психологических стереотипов непосредственного окружения. Причем эти два слоя не совпадают между собой и нередко частично противоречат друг другу. Кроме того, и тот, и другой могут не осознаваться личностью или осознаваться частично, а иногда в той или иной мере искаженно.

Третий ряд задач условно назовем **социально-психологическими**. Они определяются физическим, психическим и социальным созреванием школьника.

К социально-психологическому ряду задач мы относим в первую очередь становление самосознания школьника, его самоопределение и самоутверждение. На каждом возрастном этапе содержание этих задач и способы их решения имеют качественно и количественно специфический характер. Поскольку педагогику интересует в личности в первую очередь то, на что можно оказывать целенаправленное воздействие, постольку на основании имеющихся исследований мы рассматриваем становление самосознания, самоопределение и самоутверждение школьника следующим образом.

Самосознание личности мы рассматриваем как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания и формирование определенного уровня само-

уважения. Так, например, перед подростком стоит задача познания тех компонентов своего Я, которые связаны с осознанием своего сходства с другими людьми и отличия от них, а перед юношей - тех, от которых зависит социальное определение, мировоззрение и определение своего места в мире.

Самоопределение личности предполагает нахождение ею определенной позиции в различных сферах ее актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни. Так, в младшем школьном возрасте ребенку необходимо найти индивидуально приемлемую социально одобряемую позицию в новой социальной ситуации - ситуации поступления в школу. Он должен определить отношения со сверстниками и взрослыми, перестроить в связи с этим уже имеющиеся у него системы отношений. В подростковом возрасте особое значение приобретает поиск позиции среди сверстников своего пола, что дополняется у старших подростков определением своей позиции в отношениях со сверстниками противоположного пола.

Что же касается определения планов на различные отрезки будущей жизни, то во-первых, речь идет о решении задач ближайшего будущего. Например, если в среде сверстников считается престижным иметь определенный интерес и реализовать его в какой-либо деятельности, то встает задача найти такой интерес и способы его реализации. Во-вторых, речь идет о решении задач более отдаленного будущего: выбор профессии (он неоднократно меняется), мечты о стандарте и стиле будущей жизни. Уже подростки нередко представляют себе, где и как они будут путешествовать, став взрослыми, а юноши имеют некоторое представление о своем будущем жилище, свободном времяпрепровождении и т.д.

Самоутверждение предполагает удовлетворяющую личность реализацию своей активности в значимых для нее сферах жизнедеятельности. При этом необходимо, чтобы успешность этой реализации признавалась и одобрялась значимыми для школьника лицами. (Естественно, что в таком понимании самоутверждение не идентично реализации себя личностью.) Так, в подростковом возрасте особое значение приобретает самоутверждение через достижение автономии от взрослых. В ранней юности самоут-

верждение достигается через обретение определенной автономии от сверстников при сохранении связи с ними, а также через изменение характера связей со значимыми взрослыми. Задача самоутверждения в ранней юности, как сказал поэт Л.Мартынов:

Столковаться с целым человечеством
И остаться все ж самим собой.

Решение задач всех трех названных групп является объективной необходимостью развития личности. Если какая-либо группа задач или существенные задачи какой-либо группы остаются нерешенными на том или ином возрастном этапе, то это либо задерживает развитие личности, либо делает его неполноценным. Возможен и такой случай, когда та или иная задача, не решенная в определенном возрасте, внешне не сказывается на развитии личности, но через определенный период времени (иногда довольно значительный) «всплывает», что приводит к якобы совершенно не мотивированным поступкам и решениям.

Как уже говорилось, необходимость решения объективных возрастных задач побуждает личность ставить перед собой определенные цели, достижение которых ведет к решению задач. В зависимости от того, насколько адекватно осознаны задачи, и от ряда других обстоятельств цели личности могут быть более или менее адекватны возрастным задачам. Выдвигаемые цели могут также более или менее соответствовать личностным ресурсам, необходимым для их достижения. Например, подросток, решая задачу естественно-культурного ряда — соответствовать образу мужчины, ставит перед собой цель значительно увеличить свою мускульную силу, что в принципе вполне реально. Старшеклассник для решения задачи самоутверждения может ставить перед собой цель добиться того, чтобы его переживания были поняты окружающими по их субъективной значимости для него самого, а не по степени их значимости в реальной жизни, что в принципе недостижимо. Уровень развития, индивидуальные особенности школьников и конкретные условия их жизни во многом определяют их избирательное отношение к объективно стоящим перед ними воз-

растным задачам. Эти же обстоятельства влияют на меру активности личности в выдвижении перед собой целей, на настойчивость и последовательность в их достижении.

Важно отметить еще и следующее. Школьник осознанно или несознанно определяет реальность и успешность достижения тех или иных целей. Это позволяет ему, обнаружив расхождение между своими запросами (целями) и объективными возможностями их реализации (достижения цели), определенным образом реагировать на это. Он может изменять цели, искать более реальные пути их достижения - ведь личность принадлежит к классу целеустремленных, саморегулирующихся систем. Таким образом, растущий человек не пассивен в решении объективных задач, а является в той или иной степени творцом своей жизни, ибо сам ставит перед собой те или иные цели. Таким образом, школьник может рассматриваться как **субъект собственного развития**.

Развитие личности происходит в процессе той жизнедеятельности, которая задается конкретными общественными условиями. Жизнедеятельность же школьников во многом определяется теми институтами воспитания, теми коллективами и группами, членами которых они являются.

Жизнедеятельность школьника

Понятие «жизнедеятельность» используется для характеристики общественного способа существования человека, реализации им своей активности в общественном бытии. Активность человека побуждается рядом социальных потребностей, которые имеют половозрастные, дифференциально-групповые и индивидуальные особенности и действуют на личностном уровне. Потребность побуждает человека действовать определенным образом в определенной ситуации, в которой она может быть удовлетворена. На каждом возрастном этапе жизнедеятельность человека складывается из многих сфер. В каждой сфере имеются более или менее благоприятные условия для удовлетворения личностью тех или иных потребностей. Сочетание высокого уровня настоящей потребности и благоприятных условий для ее удовлетворения позволяет выделить

доминирующие сферы жизнедеятельности человека определенного возраста. Речь идет о тех сферах, в которых личность имеет потребность и возможность выступать в качестве субъекта.

Принято считать, что жизнедеятельность взрослого человека включает в себя в качестве доминирующих сферы труда, познания и общения (с определенными социально-групповыми и индивидуальными вариациями), в которых в основном реализуется активность взрослой личности.

Формирование и развитие личности в школьном возрасте определяются тем, в какой мере, насколько успешно и социально пригодно реализует школьник свою активность в тех сферах жизнедеятельности, которые являются доминирующими для человека в возрасте от шести-семи до семнадцати-восемнадцати лет. То есть имеются в виду те сферы, в которых школьник имеет объективные возможности выступать в качестве субъекта. На основании анализа жизни детей школьного возраста, приняв в качестве критерия направленность их активности, можно выделить в качестве доминирующих следующие сферы жизнедеятельности школьников.

Первая - **сфера познания**, в которой происходит реализация активности школьников, направленной на познание окружающего мира идей, вещей и отношений. Современный школьник познает окружающий мир с помощью целого ряда источников информации: устная речь, печатное слово в различных видах (книги, газеты, журналы и т.д.), живопись, музыка, кино, радио, телевидение - вот далеко не полный их перечень. Все они практически доступны для самостоятельного использования каждому школьнику, т.е. потенциально каждый школьник имеет возможность получать интересующие его знания, накопленные человечеством в целом, и знания, которыми располагает ближайшее окружение. В результате у личности образуются как бы два слоя знания - наличное и так называемая криптогноза (от греч. *kriptos* - тайный, скрытый, *gnosis* - знание). Криптогноза отличается от наличного тем, что ее накопление и использование происходит с помощью несознаваемых и интуитивных процессов (В.Р.Ирина, А.А.Новиков).

Вторая - **сфера предметно-практической деятельности**. В ней реализуется активность, направленная на доступное школьнику определенного возраста преобразование непосредственно окружающей его «природной и социальной реальности в соответствии с его потребностями, целями и задачами» (Л.П.Будева). Имеется в виду в первую очередь трудовая деятельность и другие виды (преобразовательно-эстетическая, конструкторская, коллекционерская и т.д.), деятельность разного характера (репродуктивная; продуктивная, творческая), формы (индивидуальная, групповая).

Третья - **сфера игры**. В ней реализуется активность ребенка, инстинктивно направленная на развитие его задатков, доставляющая веселье и удовольствие, значимая для школьника по ее внутреннему содержанию. Игры имеют множество форм (индивидуальные, парные, групповые), разнообразное содержание (интеллектуальные, подвижные, ролевые, игры-фантазии, грезы). Практически каждый возраст имеет большие возможности для реализации игровой активности.

Четвертой самостоятельной сферой можно считать **спорт**, в котором удовлетворяется потребность в функционально-органической активности, направленной на реализацию ребенком своих физических возможностей и их развитие.

Наконец, пятая - **сфера общения**, активность в которой направлена на познание себя, людей и взаимодействие с ними. Под общением понимается обмен духовными ценностями (общепризнанными и специфическими для половозрастных групп учащихся), который происходит как в процессе взаимодействия школьника с окружающими людьми, так и в форме диалога с «другими Я».

Активность школьника может быть (и чаще всего бывает) неравномерной в каждой из выделенных выше сфер. Кроме того, внутри каждой сферы активность субъекта может иметь различные направления реализации. Подчеркнем, однако, что для всего школьного периода характерно наличие у детей пяти выделенных доминирующих сфер жизнедеятельности.

Конечно, выделение этих сфер несколько условно, ибо в жизни они тесно связаны между собой и перепле-

гаются друг с другом. Приведем лишь одну иллюстрацию. Реализация школьниками активности в сфере общения происходит главным образом в межличностных отношениях с окружающими людьми в семье, во дворе, в классе, в школе. В этом случае общение имеет цель внутри себя самого. Но эта же активность может реализоваться в других сферах жизнедеятельности. В таком случае ее целью становится «обслуживание» деятельности, познания, спорта, игры.

Школьники реализуют свою активность во всех сферах жизнедеятельности в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, старшими и младшими ребятами в семье, в учебно-воспитательных учреждениях, на улице. Содержание, способы и мера активности в каждом случае специфичны. Особенности их определяются объективными характеристиками и функциями, присущими каждому из названных выше факторов.

Развитие, незавершенность - принципиальные свойства личности на протяжении всего жизненного пути. У одних людей эти свойства реализуются, у других - атрофируются. Ромэн Роллан писал: «Когда через сорок лет перелистываешь сокровенный «Дневник» своей юности, часто изумляешься: там находишь человека, о существовании которого уже успел забыть. Он кажется совсем чужим... Я вижу перед собой странного мальчика, носящего мое имя и похожего - нет, не на меня (я не узнаю в нем себя!), а на кого-то другого, мне знакомого... Кто же он?»

Личностный подход в воспитании

Личностный подход в коллективном воспитании предполагает наличие у педагогов осознанной цели - последовательно и целостно формировать и развивать систему отношений каждого школьника к миру и с миром, к себе и с самим собой. Для достижения этой цели педагоги сознательно и целенаправленно используют объективные возможности, заложенные в жизнедеятельности коллектива.

Личностный подход требует организации в коллективе целостного процесса воспитания личности. Целостным он

становится в том случае, если содержание, формы и методы организации жизнедеятельности коллектива: а) создают условия для решения школьниками возрастных задач и стимулируют выдвижение ими перед собой адекватных целей; б) способствуют развитию у школьников рефлексии и навыков саморегуляции; в) позволяют школьникам проявлять и развивать свои интеллектуальные, социальные, инструментальные и художественные задатки и способности и приобретать соответствующие умения; г) определяют доминирующие социальные установки учащихся, а в целом формируют у школьника социально ценную систему отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой.

Личностный подход становится эффективным при следующих условиях.

Во-первых, если педагог в каждом школьнике видит уникальную личность, у которой необходимо развить сознание своей неповторимости и одновременно причастности к социальному целому; если педагог последовательно учит каждого школьника видеть в себе личность и считать себя таковой; если педагог учит школьников видеть личность в каждом из окружающих людей.

Во-вторых, если жизнедеятельность коллектива предоставляет школьнику возможности и побуждает его к удовлетворению объективных социальных потребностей в идентификации с группой сверстников и в обособлении (внутреннем выделении себя в группе).

В-третьих, если организация процесса воспитания в коллективе сочетает в себе массовые, коллективные, групповые и индивидуальные формы, а также предполагает сочетание управления, самоуправления и учета процессов самоорганизации в коллективе. (Тогда организация жизнедеятельности коллектива позволяет школьнику стать ее субъектом, что дает педагогам возможность реализовать личностный подход.)

В-четвертых, если педагог относится к самому себе как к личности, что придает ему уверенность в своих силах, позволяет видеть личность в своих питомцах. В таком случае он смело и убежденно ведет с ними диалог (а не монологически поучает и воспитывает); не боится возражений учащихся, не опасается стать объектом их критики, идеализации, оценки вообще; последователь-

но ведет линию на превращение своих учеников в субъектов жизнедеятельности коллектива, т.е. в субъектов процесса воспитания.

Личностный подход в коллективном воспитании становится реальным в том случае, когда педагоги целенаправленно организуют взаимодействие учащихся в сферах познания, предметно-практической деятельности, спорта, игры и общения, т.е. коллективную жизнедеятельность в целом так, чтобы **каждый школьник имел возможность и стремление стать ее субъектом**. Для этого нужно, чтобы содержание и формы организации жизни коллектива создавали условия для удовлетворения тех потребностей школьников, которые являются источниками активности личности в каждой из названных сфер жизнедеятельности.

Создать в коллективе условия для удовлетворения всех потребностей школьников вряд ли возможно, да и, пожалуй, даже вредно (они должны получать и опыт их реализации в более широкой социальной среде). Дети должны иметь условия для удовлетворения (в той или иной мере) такого минимума потребностей, который был бы необходимым и достаточным для того, чтобы школьник стремился стать субъектом жизнедеятельности коллектива.

На основании многолетнего исследования общения школьников, в процессе которого изучались также познание, предметно-практическая деятельность, спорт, игра учащихся, мы пришли к выводу о том, что активность в каждой из выделенных сфер может побуждаться как минимум парой взаимосвязанных потребностей. Это те потребности, удовлетворение которых в жизнедеятельности коллектива наиболее реально.

Охарактеризуем основные способы, с помощью которых педагоги могут ставить школьника в позицию субъекта в различных сферах жизнедеятельности коллектива.

Для того, чтобы школьник имел возможность и стремление стать **субъектом познания**, необходимо, чтобы содержание и организация этой сферы позволяли ему удовлетворять **потребности в информации и в поисковой активности**. Потребность в информации в данном случае мы понимаем как нужду школьника в знании окружаю-

шего мира и себя самого, что необходимо для формирования у него картины мира и «образа Я» и для определения своей линии поведения. Под потребностью в поисковой активности имеется в виду стремление, направленное «на изменение данной ситуации или на изменение самого субъекта, его отношения к данной ситуации при отсутствии определенного прогноза положительных, желательных результатов такой активности...» (В.С.Ротенберг, В.В.Аршавский).

Удовлетворение этих потребностей возможно как в учебном процессе, так и во внеучебной работе. Однако для того, чтобы эта возможность стала реальностью, необходимо, чтобы познание, организуемое педагогами в коллективе, было субъективно значимым для учащихся. Другими словами, нужно, чтобы знания (конечно, не все, а какая-то их часть), которые школьники имеют возможность получить в коллективе, были актуальны для ребят в связи с теми возрастными задачами, которые они решают, с теми обстоятельствами жизни коллектива, отдельных групп и отдельных школьников, которые их волнуют или должны стать предметом их беспокойства.

Достигнуть этого можно различными путями.

Так, эффективно сообщение учащимся экстраординарной именно для них информации, которая должна их заинтересовать в связи с их возрастом, интересами, конкретными обстоятельствами их жизни. Сообщение подобной информации на уроках, классных часах, в беседах учителей с группами или отдельными ребятами может быть приурочено, например, к прохождению определенной темы, а может и подаваться в виде «сенсаций». В последнем случае дополнительно срабатывает эффект неожиданности, который может почти автоматически «включить» у ряда детей ориентировочно-исследовательскую реакцию.

Целесообразно поставить перед школьниками проблемы, которые ранее не привлекали их внимания, но связаны с их возрастными задачами или событиями в мире. Подобные проблемы широко могут ставиться как на уроках, так и во внеурочной работе. Педагог может прямо предложить школьникам обсудить ту или иную проблему с обоснованием ее общественной и личной значимости.

Более сложно, но нередко более эффективно подвести школьников к осознанию противоречия между ситуациями их актуальной жизнедеятельности и отсутствием у них способов решения. В таком случае нужно, чтобы ребята поняли необходимость исследования ситуации, убедились в неполноте своего видения и понимания ее, чтобы в процессе обсуждения они обнаружили наличие различных точек зрения и у них появилось желание «расследовать» ситуацию. Как говорил Ж.Пиаже, сами себе мы охотно верим на слово, и только в процессе общения возникает необходимость в проверке и подтверждении мысли.

Эффективным способом является переориентация интересов школьников - индивидуальных, групповых, коллективных, а также переориентация индивидуальных и групповых интересов на коллективные. Это становится возможным, когда перед коллективом, группой, отдельным школьником ставится определенная альтернатива в сфере познания или в другой сфере. Будучи внешне актуальной для школьников, она должна требовать от них приобретения новых знаний, причем обнаруживается это лишь в процессе решения альтернативы, когда ученики уже увлеклись поиском. Это может осуществляться как в учебной деятельности (при использовании проблемно-поискового метода, групповой работы), так и во внеучебной, в процессе подготовки различных дел познавательного и иного характера (например, при подготовке спортивного праздника «Малые олимпийские игры», что требует изучения истории, мифов и т.д.).

Не менее важно и то, чтобы познание, организуемое педагогами в коллективе, решало задачу социальной ориентации школьников. Это связано с тем, насколько выявляются в процессе обучения социально-практический смысл знаний, межпредметные связи, раскрываются научные горизонты. Большую роль играют широта и многообразие внеучебного познания. Речь идет о таких традиционных формах, как предметные и познавательные кружки, экскурсии, лекции и т.д. Социально-ориентирующая роль познания в коллективе эффективна в том случае, если и в учебном, и во внеурочном познании интегрируется и соответственно интерпретируется та информация, которую школьники получают в средствах

массовой информации, в семье, во внешкольных учреждениях, от сверстников.

Все это вместе взятое играет роль в возникновении, формировании и укреплении у учащихся познавательных интересов, потребности в интеллектуальном самосовершенствовании. Организованное подобным образом познание в коллективе позволяет школьникам, с одной стороны, реализовать в коллективе имеющиеся у них познавательные интересы, с другой - обогащать друг друга различными сведениями, что может стать толчком для возникновения у них новых интересов. В связи с этим особое значение имеют стиль и содержание общения со школьниками педагогов и шефов, чьи знания и увлечения могут также послужить стимулом возникновения познавательных интересов у ребят. Если школьник имеет возможность реализовать свои познавательные интересы в процессе познания в коллективе, то у него, естественно, может появиться стремление к реализации их в коллективе. В результате он станет субъектом сферы познания в коллективе.

Для того чтобы школьник имел возможность и стремление стать **субъектом предметно-практической деятельности** в коллективе, необходимо, чтобы ее цели, содержание и организация позволяли ему удовлетворять **потребности в сотрудничестве и в достижении**. Под потребностью в сотрудничестве подразумевается нужда человека в реализации своей активности совместно с партнерами по деятельности. Потребность в достижении понимается как присущее людям стремление к успеху в деятельности, в соревновании с партнерами при ориентации на определенное качество достигаемых результатов.

Удовлетворение этих потребностей возможно как в учебном процессе, так и во внеучебной работе. Однако для того, чтобы эта возможность стала реальностью, необходимо, чтобы деятельность, которая организуется педагогами в коллективе, была общественно ценной. Только тогда деятельность станет и субъективно значимой для учащихся. Достигается это рядом способов.

В первую очередь надо отметить, что предметно-практическая деятельность в коллективе должна включать в себя набор самых различных видов трудовой деятельности, общественно полезной (например, шефской), пре-

образовательно-эстетической, технической и т.д. Конечно, это реально только в масштабах общешкольного коллектива или коллектива летнего лагеря в целом. Кроме того, речь идет не о том, чтобы все члены коллектива обязательно включались во все виды деятельности, а о предоставлении им такой возможности.

С взрослением учащихся и развитием коллектива особое значение приобретает проблема обогащения и усложнения деятельности. Это предполагает введение в сферу деятельности коллектива новых ее видов, нового содержания, новых форм организации. Обогащение и усложнение коллективной деятельности может происходить практически во всех ее видах.

В одном случае трудовая деятельность школьника сначала организуется на благо своего классного коллектива, затем - на благо всей школы, наконец, школьники включаются в бескорыстный труд-заботу на благо конкретных людей (инвалидов, одиноких и пр.) В другом случае усложнение деятельности может осуществляться путем организации в классном коллективе различных творческих групп, поручение классу или группе конкретного задания, проведения длительных конкурсов. В третьем - коллективу поручают подготовить общешкольное дело, что предполагает различную деятельность (организационную, оформительскую, сценарную), в которую включаются школьники в соответствии со своими групповыми или индивидуальными интересами и увлечениями.

Включение индивидуальных и групповых интересов и увлечений школьников в контекст коллективной деятельности - важнейший путь постановки учащихся в позицию субъекта деятельности в коллективе. Так, например, создание в классе агитбригады позволяет вовлечь в работу как ребят, которые уже имеют определенные увлечения (игра на гитаре, пение, чтение), так и тех, кто не проявил еще таковых, но в сотрудничестве со сверстниками может участвовать в подготовке сценария, художественного или технического оформления, костюмов, хоровых номеров. Поскольку в агитбригаде особенно важно не исполнительское мастерство, а отношение к делу, к сотрудничеству в работе, эта форма организации общественно полезной деятельности позволяет привлечь к ней практически всех членов коллектива, каждому най-

ти место в соответствии с его возможностями и интересами. «... Чтобы обратить человека в свою веру, - писал Антуан де Сент-Экзюпери, - нужно не отсекать его, а объяснить ему его роль, указать цель для его устремлений и предоставить ему сферу приложения сил».

Однако для того чтобы школьник стал субъектом деятельности в коллективе, необходимо, чтобы она предоставляла самые широкие возможности для самостоятельности и творчества учащихся. Ребята должны иметь возможности для коллективного планирования, организации и анализа своей деятельности. В содержании работы должны быть предусмотрены и специально акцентированы возможности для проявления творчества.

Кроме того, необходимо, чтобы участники деятельности искали способы преодоления рутинного характера некоторых ее видов.

Все это вместе взятое создаст условия для переменности деятельности отдельными школьниками, переменности ролей и позиций, что позволяет помочь каждому добиться успеха. На важность успеха для развития личности указывал В.А.Сухомлинский: «...Подросток, каким бы посредственным ни был уровень его способностей, в чем-то... одним должен достигать, переживать значительный успех, чувствовать себя в чем-то настоящим творцом...».

Для того чтобы школьник имел возможность и стремление стать **субъектом коллективного общения**, необходимо, чтобы содержание и организация этой сферы жизнедеятельности коллектива позволяли ему удовлетворять **потребности в эмоциональном контакте и в уединении**.

Потребность в эмоциональном контакте - это переживаемая (хотя и не всегда осознанная) нужда человека в двусторонних или многосторонних отношениях, в которых он чувствует себя предметом заинтересованности и симпатии со стороны других людей, свое созвучие с окружающими, переживая их горести и радости.

Потребность в уединении - это осознанное или неосознанное стремление человека периодически вести мысленный диалог с самим собой или каким-либо реальным или вымышленным лицом как наедине с собой, так и в присутствии других людей.

Организация общения предполагает, с одной стороны, интеграцию части общения школьников в рамках

коллектива, а с другой - опосредованное влияние на общение учащихся вне коллектива. Это осуществляется как через учебный процесс, так и через внеурочную работу. Для организации общения используются различные групповые задания, длительные или разовые конкурсы, а также формы организации досуга учащихся - вечера, защиты фантастических проектов, конкурсы, турниры. Эти формы, интегрируя часть общения в рамках коллектива, влияют на внеколлективное общение, ибо задают определенные модели, которые школьники используют на досуге дома, во дворе. Они предполагают непосредственный контакт учащихся, но также позволяют ребятам на некоторое время «выходить из игры», уединяться.

Общение в коллективе привлекает учащихся в том случае, если его содержание, с одной стороны, позволяет отдохнуть, а с другой - и это в данном случае главное - имеет информационно-насыщенный, проблемный характер, ставит адекватные возрасту мировоззренческие вопросы, предоставляет возможность для дискуссий. В таком случае оно становится интенсивным и создает условия для того, чтобы школьник нашел в коллективе приятелей и - что особенно важно в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте - друзей.

Организуя общение в коллективе, важно учитывать не только приятельские и дружеские группы, существующие в его рамках, но и внеколлективные связи учащихся.

Для того чтобы школьник имел возможность и стремление стать субъектом **сферы спорта** в жизнедеятельности коллектива, необходимо, чтобы ее содержание и организация позволяли ему удовлетворять **потребности в функционально-органической активности и в соревновательности**. Для этого в первую очередь нужно, чтобы спорт получил в коллективе столь же высокий статус, как познание и предметно-практическая деятельность.

Спортивная жизнь коллектива должна быть интенсивной, насыщенной, разнообразной; только тогда она позволяет каждому школьнику в определенной мере реализовать себя в соответствии со своими физическими задатками и уровнем физической подготовленности. Этому содействуют: а) внутриколлективные спортивные соревнования с набором таких видов спорта, которые отвечают возрастным, половым и индивидуальным возможностям

тям школьников; б) создание в коллективе команд по различным видам спорта, участие которых в межколлективных соревнованиях повышает престиж спорта в коллективе и способствует его сплочению в процессе «болезни»; в) коллективные и групповые выходы на каток, в бассейн, на стадион и т.д. Очень полезным оказывается регулярный туризм (пеший, лыжный, велосипедный) - как однодневный, так и более длительный, а также вовлечение всех в занятия по туристической подготовке и спортивному ориентированию. Важную роль играет и повышение статуса в коллективе тех учеников, которые занимаются в спортивных школах. Этому способствует привлечение всего коллектива к «болезни» за них на соревнованиях. Важно использовать спортивные увлечения этих ребят в коллективе, привлекая их к организации групповых занятий с товарищами во внеурочное время. Полезна и организация спортивного шефства старших классов над младшими. Его могут осуществлять и те ребята, которые не имеют спортивных успехов, но в силу возрастной разницы в состоянии вести занятия с группами младших. При этом они и сами получают возможности для своего физического развития.

Для того чтобы школьник имел возможность и стремление стать **субъектом игры** в коллективе, необходимо, чтобы ее содержание и организация позволяли ему удовлетворять **потребности в подражании и в фантазировании**. Это происходит тогда, когда и в учебной, и во внеурочной работе со школьниками всех возрастных групп педагоги рассматривают игру как важную и самостоятельную реальность. Игра, во-первых, позволяет сделать привлекательными для ребят другие сферы жизнедеятельности коллектива (дидактические игры в сфере познания, подвижные - в спорте), во-вторых, создает определенный фон для различных видов предметно-практической деятельности (игра как метод организации последней), в-третьих, создает условия просто для коллективных и групповых игр ребят. Естественно, что с возрастом детей меняются содержание и формы коллективной игры. Но даже старшеклассники с огромным увлечением играют как в самые простые игры (типа бега в мешках), так и в сложные - игры-фантазии и игры-драматизации. Субъектом игры в коллективе школьник становится тогда, когда пе-

ред ним ставится определенная игровая задача, решение которой предполагает игровое творчество, а в его процессе появляется дух соревнования (О.С.Газман).

Такая организация всех сфер жизнедеятельности коллектива, чтобы каждый школьник имел возможность и стремление стать их субъектом, чтобы в коллективе удовлетворялись, развивались и формировались его потребности, зависит в большой мере от сочетания педагогического управления коллективом с самоуправлением учащихся и с учетом процессов самоорганизации в среде школьников. Каждый из этих компонентов имеет специфический характер.

Управление «предшествует» жизнедеятельности, в которую педагоги включают учащихся в коллективе. Это реализуется в виде определенной инструкции, в которой предусматриваются содержание, формы организации жизнедеятельности и нормы отношений в процессе ее реализации. Управление «сопровождает» жизнедеятельность школьников: педагог корректирует способы организации ее различных сфер; координирует усилия отдельных групп учащихся, коллектива в целом; корректирует те отношения, которые складываются между ребятами. И, наконец, управление «следует» за жизнедеятельностью: педагог подводит ее итоги, оценивает процесс ее реализации в тех или иных сферах, участие в ней отдельных школьников, анализирует отношения в процессе жизнедеятельности, нормы, их регулировавшие.

Самоуправление в коллективе эффективно в зависимости от того, какие права и обязанности оно реально имеет, как осуществляют педагоги взаимодействие с органами самоуправления. Более благоприятные условия создает разветвленная структура органов, включающая в себя как постоянные, так и многочисленные временные органы.

Учет и использование **процессов самоорганизации** в коллективе включает в себя знание педагогами неформализованной структуры коллектива, норм и ценностей, для нее специфичных. Как писал французский психолог Г.Тард: «Нет правительства более мелочного и деспотического, нет законодательства, строже соблюдаемого и более сурового, чем обычай». В сфере самоорганизации это «правительство» использует целую систему очень

эффективных неформальных санкций по отношению к тем членам коллектива, которые каким-либо образом нарушают принятые нормы: от насмешки и сплетен до разрыва товарищеских отношений. Учет самоорганизации предполагает и ориентировку на возрастные особенности учащихся. Так, например, стихийный коллективизм младших школьников, подростков и старшеклассников различен по своей сути. У первых он в значительной степени результат следования требованиям педагога, у вторых - элементарно-контактный, а у третьих во многом основан на потребности в самораскрытии.

Педагог воздействует на процессы самоорганизации с целью достигнуть такого положения, когда ее направленность в основном совпадает с ориентацией управления и самоуправления. В целом характер управления, самоуправления и самоорганизации, мера их положительной сориентированности, а следовательно, и эффективность влияния на стремление школьников стать субъектами жизнедеятельности коллектива создают определенный стиль жизни коллектива. Этому придавал большое значение А.С.Макаренко: «Стиль - самая нежная и скоропортящаяся штука. За ним надо ухаживать, ежедневно следить, он требует такой же придирчивой заботы, как цветник. Стиль создается очень медленно, потому что он немыслим без накопления традиций, то есть положений и привычек, принимаемых уже не чистым сознанием, а сознательным уважением к опыту старших поколений, к великому авторитету целого коллектива, живущего во времени».

Подчеркнем еще раз, что личностный подход в коллективе любого типа становится реальным лишь тогда, когда школьника удастся поставить в **позицию субъекта его жизнедеятельности**. Только в этом случае создаются условия для целенаправленного педагогического воздействия на воспитание личности.

Пути реализации личностного подхода

Как уже говорилось, основными путями реализации личностного подхода в коллективном воспитании мы считаем развитие у школьников рефлексии и саморегуля-

ции, а также интеллектуальных, социальных, инструментальных и экспрессивных способностей и формирование системы социальных установок. Рассмотрим каждый из этих путей.

Развитие у школьников рефлексии. Развитие рефлексии (т.е. готовности к самоанализу и его навыков) в школьном возрасте особенно значимо в силу двух обстоятельств, от которых во многом зависит развитие личности и ее функционирование в обществе. Во-первых, развитая рефлексия - основа самовоспитания личности, ее саморазвития в нужном для общества направлении. Во-вторых школьник с развитой рефлексией проигрывает в воображении много различных поступков, возможных последствий этих поступков, свою реакцию и реакцию окружающих на поступки и их последствия. Таким образом он как бы изживает побудительные причины этих поступков, и ему становится совершенно необязательным совершать все их в реальной жизни. Школьник с неразвитой рефлексией либо ничего не проигрывает в мечтах и воображении, либо - очень мало. Поэтому любая побудительная причина может привести его к реальному поступку, последствий которого он нередко совершенно не предвидит. В результате у такого школьника больше шансов оказаться в ситуации, нежелательной для него, для окружающих, для общества в целом.

Развитие рефлексии идет на протяжении всего обучения в школе. Наибольшее значение оно приобретает начиная с подросткового возраста. Осознавая свое место в жизни, эффективность своего в ней участия, свои отношения с окружающими, сравнивая себя со сверстниками и героями книг, кино и телеэкрана, школьник анализирует свои возможности, себя в целом, свои частные черты и проявления. Самоанализ идет в процессе внутреннего диалога с окружающими и с самим собой. В различных возрастах, у различных групп школьников этот диалог может протекать по-разному. В подростковом возрасте (а у части учащихся даже в ранней юности) внутренний диалог почти целиком ориентирован на внешние события их жизни. Окружающие служат для них как бы зеркалом; параллельное самонаблюдение проявляется у них довольно слабо. У старших подростков и в раннем юношеском возрасте, а также у некоторых подростков,

наоборот в центре их внимания постоянно остаются они сами. Больше всего они озабочены тем, «как я говорю», «что чувствую», «как смотрюсь со стороны».

Развитость рефлексии определяет во многом и то, сколько внимательно относятся школьники к окружающим их людям, как их оценивают, насколько глубоко и правильно понимают. От этого зависит и понимание учащимися своего коллектива, окружающего мира вообще.

Развитость рефлексии - важнейший момент становления личности. От того, насколько глубоко познает себя и окружающих школьник, во многом зависят его отношения к миру и с миром, к себе и с самим собой. Есть основания предполагать, что если в школьные годы человек не приобрел навыков самоанализа, то потом это становится малореальным. Вследствие этого человек может быть весьма слабо ориентирован на познание себя и мира, и у него уже не сложится система отношений, которую можно считать социально ценной.

В связи с этим педагогам необходимо специально заниматься о развитии рефлексии, навыков самоанализа у школьников в границах возможностей каждого возраста.

Оказывать такую помощь бывает непросто по многим причинам. Разные школьники нуждаются в ней в различной мере; некоторые не нуждаются вовсе, ибо у них развитие рефлексии идет естественно и безболезненно. Определить, кто и в какой помощи нуждается, - искусство; однако в его основе лежит знание. В первую очередь учитель должен знать, что одни ученики более интровертированы, т.е. обращены внутрь себя, замкнуты, склонны к самоконтролю, самокопанию, внутреннему беспокойству, другие - более экстравертированы, т.е. обращены вовне, активны в поведении, у них слабее самоконтроль, больше внутренней свободы. В помощи могут нуждаться и те, и другие. Интровертам бывает необходимо помочь выйти из тупиков, в которые они нередко попадают, занимаясь самоанализом. Экстравертов чаще бывает нужно побуждать к самоанализу, к осознанию себя. И тем, и другим нужна помощь в корректировании их частных самооценок и оценок, даваемых им окружающими. Такую помощь можно оказать, вовлекая ребят в различные сферы жизнедеятельности коллектива, чтобы обогатить их опыт проявления себя, взаимодействия

с людьми, создать им условия для сравнения себя с другими. Полезно специально ставить того или иного школьника в такую позицию, которая стимулировала бы его либо к самоанализу, либо к коррекции самооценок.

Эффективным способом для целенаправленного развития рефлексии у школьников всех возрастов можно считать **ролевые игры**, которые широко применяются в практике воспитания и глубоко исследованы в педагогике. Однако их возможности в указанном плане специально не рассматриваются, и эта задача на практике не ставится, хотя такие возможности велики. Суть ролевой игры состоит в том, что поставленная проблема, характерная для той или иной сферы жизнедеятельности коллектива или личности, решается путем импровизированного разыгрывания определенной ситуации. Участники игры проигрывают роли персонажей, участвующих в ситуации, в соответствии со своими представлениями о данных лицах. При этом одна и та же ситуация обычно проигрывается несколько раз, чтобы участники могли помниться ролями и предложить свои варианты поведения в рамках каждой из них. Затем обсуждаются различные варианты решения, анализируется целесообразность и жизненность поведения участников при исполнении различных ролей. Ролевая игра, таким образом, позволяет учащимся продемонстрировать и посмотреть несколько индивидуальных вариантов проигрывания одной и той же роли в заданной ситуации. В результате у них появляется возможность сравнить требования, предъявляемые к исполнению различных ролей в различных ситуациях, с собственным поведением в аналогичных ситуациях, что способствует появлению навыков самоанализа.

Эффективное развитие рефлексии у школьников возможно в том случае, если педагог в своей работе с коллективом учащихся реализует определенный стиль. Он предполагает опору на коллектив, стимуляцию самостоятельности учащихся, привлечение их к обсуждению проблем коллективной жизни, предоставление им возможности делать определенный выбор. Важно, чтобы учитель проявлял при этом терпимость к критическим замечаниям учащихся, стремился понять их, вникал в их коллективные, групповые, личные дела и проблемы.

Развитие рефлексии у школьников - важный путь формирования их личности, т.е. отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой. Это связано с тем, что найти путь к миру можно, лишь найдя путь к самому себе. Не может быть собеседником тот, кто избегает самого себя. Этот человек не умеет размышлять о мире и о себе, о своих отношениях с миром и с собой.

Поэтому-то можно утверждать, что развитие рефлексии во многом способствует взрослению школьника. Познавая и развивая свое Я, он все больше освобождается от непосредственного, зачастую неосмысленного выполнения требований сверстников или семьи, которые нередко бывают своеобразно «тоталитарными». Он становится способным самостоятельно решать встающие перед ним проблемы, учитывая более широкий социальный контекст, осуществляя выбор того или иного варианта поступка, той или иной линии поведения. Таким образом, у него происходит переход от безответственного, инфантильного поведения к ответственному, ориентированному на общественные требования. В результате у школьника развиваются социально-ценные отношения к миру и с миром, к себе и с самим собой, которые характеризуются осознанностью и подвергаются критике собственного сознания.

Развитие саморегуляции. Рефлексия - предпосылка функционирования личности как саморегулирующейся системы. Психолог и педагог П.П.Блонский писал: «Бесчисленное количество фактов из области воспитания убеждает нас в том, что самое действенное и плодотворное воспитание такое, которое обращается к собственным силам воспитываемой личности и действует на последнюю не посредством внешнего воздействия, но, так сказать, изнутри... Настоящий воспитатель только тот, кто будит дремлющий в ребенке дух и дает ему силы для настоящего органического развития». Развитие личности как саморегулирующейся целенаправленной системы, понимаемое как решение личностью возрастных задач через достижение поставленных ею перед собой целей, в определенной мере должно рассматриваться как объект целенаправленного педагогического воздействия. Это связано с тем, что, во-первых, готовность личности к саморегуляции и возможности осуществлять ее развива-

ются в том числе и в процессе воспитания; во-вторых, воспитательные воздействия влияют на степень готовности личности к саморегуляции и имеют возможность влиять на направление и способы саморегуляции.

Надо иметь в виду, что во всех возрастных группах есть школьники, для которых несущественно все, что связано с категорией «будущее»; причем под будущим понимается все, что не довлеет сиюминутности. В таком случае практически исчезает побудительная сила постановки целей, что ведет к негативным последствиям для развития личности, ибо, как писал Ф.М.Достоевский: «Без какой-нибудь цели и стремления к ней не живет ни один жив человек. Потеряв цель и надежду, человек с тоски обращается нередко в чудовище...». Естественно, что подобные случаи - объект педагогического воздействия.

Развитие саморегуляции у школьников предполагает целенаправленное формирование у них и создания условий для развития: 1) готовности правильно воспринимать требования других людей, коллектива и целого общества; 2) готовности к анализу ситуации, в которой приходится действовать в связи с реализацией этих требований; 3) готовности к анализу собственных возможностей успешно выполнять требования; 4) умения планировать различные сферы жизнедеятельности соответственно внешним условиям и внутренним возможностям; 5) готовности предъявлять требования самому себе; 6) умения подавить другие свои мотивы и сосредоточиться на выполнении предъявленных самому себе требований; 7) готовности выносить, если это необходимо, большую нагрузку (Х.Й.Лийметс).

Развитие саморегуляции у школьников происходит в процессе всей жизнедеятельности коллектива и с помощью некоторых специальных приемов, которые позволяют учить школьников видеть различные проблемы, связанные с саморегуляцией. Сюда относятся задачи так называемого «открытого типа», т.е. имеющие неоднозначное решение. Решение таких задач приводит к появлению у школьников установки на отход от готовых ответов, на самостоятельность мышления, на поиск новых идей при трактовке явлений окружающей жизни, сложных ситуаций.

Наиболее простым приемом такого рода можно считать «мозговой штурм». Суть его состоит в том, что педагог предлагает группе учащихся провести своеобразную игру, в процессе которой обсудить ту или иную проблему, типичную для какой-либо сферы их жизнедеятельности. Предварительно сообщаются правила игры. Они таковы. Каждый участник высказывает вслух все идеи и соображения, которые приходят в его голову в связи с обсуждаемой проблемой. При этом запрещается критиковать предлагаемые идеи; главное, чтобы их было высказано как можно больше, в том числе и «самых диких». Однако разрешается комбинировать или дополнять идеи, высказанные партнерами. В процессе «штурма» очень важно, чтобы педагог подбадривал робких, умел шуткой или неожиданным предложением разрядить затянувшуюся паузу. Когда все идеи высказаны, проводится их обсуждение и отбор тех из них, которые могут быть реализованы.

В качестве примера «мозгового штурма» можно привести такой. Учащимся предлагается найти выход из ситуации конфликта, возникшего в группе приятелей по поводу неблагоприятного поступка одного из них по отношению к группе (т.е. им надо увидеть за этим конфликтом породившую ее проблему жизни группы, а вернее - возможные проблемы, ибо ситуация гипотетическая). На других занятиях, построенных по такому же принципу, учащимся можно предложить назвать максимальное число трудностей и сложностей, возникающих в какой-либо заданной ситуации, или поставить перед ними обратную задачу: указать возможные ситуации, в которых может возникнуть заданная трудность, конфликт, напряженность.

Умение видеть проблемы приобретается школьниками, если в процессе организации их жизнедеятельности педагоги уделяют этому специальное внимание. Так, при обсуждении предстоящих классных и общешкольных комплексных дел, при их продумывании и планировании, а особенно при анализе уже проведенных коллективных дел педагоги показывают учащимся и постепенно приучают их самих искать проблемы, которые возникли, обсуждают, какие проблемы могли бы возникнуть, почему возникли одни и не возникли другие и т.д.

Кроме того, педагоги порой могут сознательно вносить некоторые «помехи» в процесс коллективной жизнедеятельности. Это бывает полезно, а подчас необходимо, чтобы актуализировать у школьников проблему саморегуляции и, так сказать, ее «тренировать».

Насколько развитие саморегуляции школьников влияет на становление социально-ценной системы отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, зависит как от того, о чем шла речь выше, так и - в большей мере - **от позиции педагога по отношению к школьникам разного возраста.**

В младших классах эта позиция может быть определена термином «организатор», что по В.Далю, означает «устроитель, учредитель». Основное содержание воздействия педагога на коллектив младших школьников определяется необходимостью организовать его жизнедеятельность. Насколько эффективно реализует учитель начальных классов позицию организатора, во многом зависит от его взгляда на возможности учащихся. Это в значительной степени определяет их эмоциональное состояние. Например, если учитель недооценивает развитие у детей коллективизма, инициативности, самостоятельности, считает учеников ленивыми, неорганизованными и т.д., то дети могут так же оценивать себя сами. Если же педагог дает своим ученикам разнообразные и индивидуальные положительные характеристики, то соответственно и сами ребята склонны фиксировать у себя и сверстников большее число положительных качеств и более индивидуально оценивать себя и товарищей. В результате они становятся в большей или меньшей степени готовы к саморегуляции.

В подростковых классах позиция учителя в работе с коллективом может быть определена термином «руководитель», который В.Даль характеризует следующим образом: «указатель, наставник, коновод, затейник». Основное содержание воздействия педагогов на коллектив подростков определяется необходимостью руководить его жизнедеятельностью. Руководство включает в себя не только непосредственную организацию, но и развитие самоуправления и учет процессов самоорганизации подросткового коллектива.

Важно, чтобы у педагога и подростков вырабатывалась сходная ориентация относительно их жизнедеятельности. В таком случае педагог предъявляет требования, которые подростки воспринимают как необходимые либо в утилитарном смысле, либо для эмоциональной разрядки. Предмет требования может восприниматься как интересный с познавательной точки зрения. Учитель должен проявлять пристальное внимание к сосуществованию и взаимодействию самых различных и порой противоречивых проявлений и черт в личности подростка. Это важно потому, что многие противоречия в жизнедеятельности подростков надо воспринимать не только как объект педагогического преодоления, но и как нечто неизбежное. Главное - определить доминирующую тенденцию. Лишь тогда становится реальной эффективная помощь подросткам в развитии саморегуляции. Чаще всего подросткам приходится помогать в более или менее адекватном осознании своих отношений со сверстниками. Поскольку сложности отношений обычно возникают у подростков в различных сферах жизнедеятельности, постольку важно учить их регулировать свои действия в той или иной сфере, помогать им осознать свои ошибки, недостатки, достоинства, которые проявились или не проявились, что в результате привело к напряжениям в отношениях со сверстниками.

По отношению к старшим подросткам учитель занимает позицию, которую мы условно определяем термином «опекун», «попечитель» (по В.Далю - «пекущийся, заботливый, рачительный»). Поскольку для старших подростков особое значение имеет их взаимодействие со сверстниками, постольку педагогу важно уделять особое внимание тем сферам жизнедеятельности учащихся, прямое вмешательство в которые малоэффективно (общение, игра). Это требует от педагога своеобразной опеки над старшими подростками, которая предполагает прежде всего косвенную заботу об их благополучии в этих сферах. Помощь в развитии саморегуляции во многом зависит от того, насколько педагоги учитывают такую возрастную особенность старших подростков как стремление к взрослости. Старшим подросткам зачастую трудно добиться признания своей взрослости от учителей. В то же время они, как правило, рассматривают взрослость лишь

как самостоятельность в определении своего стиля жизни, что вызывает нередко конфликты с воспитателями. Не получая от учителей признания своей взрослости, часть школьников начинает прибегать в общении с ними к маскировке своего истинного лица. Некоторые стремятся вести себя с учителями так, как это желательно последним. Другие усваивают такой стиль общения со взрослыми, который помогает им скрыть какие-либо черты и стороны своей личности, становясь в позицию «шута», «ребенка» и т.д. Это затрудняет влияние учителя на учеников, лишает возможности реализовать позицию «опекуна». Тот учитель, который открыто признает за старшими подростками право на самостоятельность в выборе стиля жизни, тем самым снимает или снижает барьер в общении с ними. В результате он получает возможность обсуждать с ребятами волнующие их вопросы, их отношения со сверстниками и взрослыми. Школьники значительно доброжелательнее воспринимают его предложения. Это позволяет педагогу - «опекуну» обращать внимание своих питомцев на их внутренний мир, на те достоинства и недостатки, которые проявляются в их взаимодействии с окружающими. Он может спорить с ними о тех или иных элементах их стиля жизни. При этом он ненавязчиво разводит такие неосознаваемые подростками понятия, как внешнее и сущностное в человеке, наводит их на размышления о том, что в их стиле жизни идет от подражания, а что от своей индивидуальности, и т.д. «Опекун», таким образом, использует свою позицию для помощи старшим подросткам в осознании себя, в развитии их саморегуляции до необходимого уровня.

В старших классах позиция учителя может быть определена термином «консультант», т.е. специалист, дающий советы в определенной области. Содержание его воздействия на жизнедеятельность учащихся определяется теми рекомендациями, которые учитель им дает. Его задачи определяются, с одной стороны, необходимостью в диалогическом общении со старшеклассниками утверждать ценности общества, с другой - необходимостью помочь юношам и девушкам в становлении их самосознания, в развитии саморегуляции. Учитель помогает старшеклассникам в углублении самоанализа, особенно в осознании ими себя как субъектов тех отношений, в

которые они включаются во взаимодействиях с окружающими их людьми в различных коллективах и группах (своих личностных черт и их противоречивости; своих ценностей и их неоднозначности; своих перспектив - близких, средних, дальних - и их соответствия личностным особенностям и возможностям и т.д.). В связи с этим он помогает юношам и девушкам искать контакты с миром, с окружающими людьми, с самим собой и в процессе этих поисков приобретать и развивать навыки саморегуляции. В случае успеха педагог эффективно влияет на то, как старшеклассник регулирует свое бытие и поведение, как развивается у него система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, на то, в какой мере и в каком направлении юноша или девушка корректируют эти отношения в процессе и в результате саморегуляции.

Развитие у школьников интеллектуальных, инструментальных, художественных и социальных способностей. Это один из важнейших путей личностного подхода в коллективном воспитании. Поясним кратко, о чем идет речь. Интеллектуальные - это умственные, мыслительные способности. Под инструментальными подразумеваются способности в сфере действенно-практической (способности к обращению с инструментами, техническими приспособлениями, к работе с различными материалами, к изготовлению каких либо предметов). Художественные, или - шире - экспрессивные, способности определяют выразительность и силу проявления чувств, переживаний, а также сферы их проявления (музыкальное, художественное и иные виды творчества, восприятие различных видов искусства). Социальные способности определяют характер и успешность взаимодействия личности с людьми, с коллективами, в конечном итоге с обществом в целом.

Данные современной психологии позволяют считать, что у каждого ребенка имеются все четыре группы задатков. Разовьются ли они в способности, зависит как от самих природных предпосылок, так и от условий становления личности и целенаправленного развития способностей в процессе воспитания. В связи с этим уже к началу обучения в школе способности всех четырех групп имеют индивидуальные различия. Развитие этих способ-

ностей связано и с полом (так, у девочек более ярко выражены экспрессивные способности, а у мальчиков - инструментальные), что обусловлено традициями воспитания детей разного пола, сложившимися в рамках определенной культуры. Выделенные группы способностей имеют и возрастные особенности. На различных возрастных этапах те или иные способности развиваются более успешно, а также имеют различную социальную значимость. Так, в подростковом возрасте становятся более значимыми с точки зрения общества сверстников инструментальные способности, в ранней юности - интеллектуальные и экспрессивные и т.д.

Мера развития у учащегося способностей всех четырех групп, а также условия его конкретной жизнедеятельности на том или ином возрастном этапе во многом определяют аспекты и способы реализации себя школьником, т.е. формирование у него отношения с миром, которое влияет на все другие виды отношений.

Задача педагогов состоит в том, чтобы создать в жизнедеятельности коллективов, в соответствии с их специфическими возможностями, благоприятные условия для проявления школьниками всех четырех групп способностей, а также тех из них, которые наиболее сильно развиты у данного ученика.

Формирование у школьников социальных установок. Отношение школьника к миру и с миром, к себе и с самим собой в эмпирическом исследовании может быть обнаружено и, условно говоря, измерено с помощью выявления системы социальных установок школьника.

Под социальной установкой понимается готовность личности к реализации активности по отношению к определенным социальным объектам, что предполагает психологическое переживание социальной ценности этих объектов. Социальная установка возникает при наличии, с одной стороны, потребности, а с другой - ситуации, в которой эта потребность может быть удовлетворена.

Складываются социальные установки в процессе усвоения личностью культуры общества. Они оказывают существенное влияние как на реальное поведение личности, так и на восприятие человеком окружающего мира и себя в нем.

Социальные установки выполняют ряд важных функций в процессе формирования и реализации всех видов отношений школьников. Важнейшие из них следующие: «Социальные установки облегчают личности *приспособление* к среде (установка закрепляет то, что способствует удовлетворению потребности субъекта), *познание* (установка систематизирует предшествующий опыт взаимодействия субъекта с объектом), *самореализацию* (устойчивая система социальных установок - необходимая предпосылка творческой активности личности, самовоспитания и т.п.) и психологическую самозащиту (наличие определенной системы установок позволяет индивиду уклониться от осознания таких аспектов действительности, которые могли бы поколебать устойчивость его личности)» (И.С.Кон).

Как социально-психологические, так и педагогические исследования показали возможность целенаправленного формирования социальных установок и изменения уже сложившихся.

Целенаправленное формирование социальных установок школьников осуществляется в процессе всей жизнедеятельности воспитательных коллективов. Исследования И.М.Захаровой, В.В.Полукарова и наши данные позволяют считать, что это становится реальным в том случае, если школьник находится в позиции субъекта основных сфер жизнедеятельности коллектива. Эти же данные дают основания для выделения специальных способов формирования и изменения социальных установок у школьников.

Рассмотрим некоторые из них.

К эффективным путям формирования социальных установок учащихся можно отнести **собрание** (которое в этих целях в массовой практике не используется). Собрание становится эффективным в интересующем нас аспекте тогда, когда школьников специально учат рассматривать собрание и свое участие в нем в соответствии с его основными функциями в жизнедеятельности коллектива. Всякое собрание выполняет функцию коммуникации, обмена информацией между его участниками. В связи с этим особое внимание должно уделяться тому, чтобы школьники учились слушать друг друга, уважительно относиться к высказываемым на собрании суждениям, ясно и четко излагать

собственные точки зрения. Второй функцией собрания можно считать переработку информации, что требует от школьников умения обсуждать проблему, подбирать и излагать аргументы «за» и «против». Третья функция - функция поведения - требует от учеников умения тактично и сдержанно излагать свои взгляды, терпимо относиться к мнениям оппонентов.

Эффективным способом формирования и, что особенно важно, изменения социальных установок учащихся является **групповая дискуссия**. Суть ее состоит в том, что с группой школьников организуется обсуждение тех или иных конкретных проблем, конфликтов между партнерами. Процесс групповой дискуссии выглядит следующим образом: а) определение и формулировка проблемы; б) рассмотрение фактов, из которых она вытекает; в) подбор критериев для оценки решений; г) рассмотрение и оценка решений; д) рассмотрение шагов, которые можно предпринять для реализации найденного решения.

Эффективность групповой дискуссии во многом зависит от умения педагога вызвать учащихся на дискуссию и руководить ею, т.е. ставить стимулирующие вопросы, обеспечивать участникам своевременную поддержку, формулировать выводы. Педагог при этом выступает и в роли участника дискуссии. Метод групповой дискуссии дает большой эффект, ибо позволяет учащимся проявлять собственную точку зрения, обогащаться информацией, получать опыт участия в поиске решения проблемы. Кроме того, ход дискуссии дает школьникам возможность взглянуть на себя со стороны, примерить к своему поведению различные эталоны и нормы, внести некоторые коррективы в свои представления о себе и своем поведении.

Таким образом, и в процессе жизнедеятельности коллектива в целом, и с помощью специальных способов в русле личностного подхода необходимо формировать у школьников социальные установки, которые во многом определяют содержательную сторону их отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой. Это установки на сознательную активность, на человека как цель и на творчество.

Сознательная активность - готовность и способность сознательно предпринимать действия в определенных объек-

тивных условиях. Она должна соответствовать субъективным возможностям школьников и тем или иным воздействиям на них. Ее назначение - адаптация к актуальной жизни и готовность к преобразованию ее и себя в ней. В этой установке генерализуется ряд специфических социальных установок, которые складываются в различных сферах жизнедеятельности коллектива.

В частности, имеются в виду установки на труд, деятельность вообще и познание как самостоятельные ценности в человеческой жизни, как основные сферы реализации себя и служения обществу. Кроме того, важна установка школьника как на достижение определенного результата, так и на сам процесс деятельности. Поэтому, как учащийся осуществляет процесс деятельности (а это во многом зависит от установки на процесс как на самостоятельную ценность), можно более правильно определить его потенции в том или ином виде деятельности, чем по достигаемому им результату. Важной является и установка на преодоление рутинного характера тех или иных видов деятельности или отдельных ее элементов.

Установка на сознательную активность побуждает личность выдвигать перед собой социально ценные и лично значимые цели, адекватные возрастным задачам и жизненным перспективам. Это ведет к индивидуализации жизнедеятельности личности на фоне и в контексте тех коллективов, в которые она входит. В результате воспитание в коллективе обеспечивает формирование многообразных личностей.

Установка на человека как цель отражает один из ведущих принципов общества реального гуманизма - «все во имя человека, все для блага человека». В ней генерализуется главным образом следующие специфические установки: на общение как самостоятельную ценность, предполагающая, что школьник рассматривает цель общения как «соприкосновение душ, не преследующее никаких выгод» (М. Монтень), а также на терпимость, критичность. Установка на критичность предполагает готовность оценивать себя и окружающих с точки зрения социальных норм. Терпимость предполагает стремление достичь взаимопонимания и согласованности с окружающими.

В установке на творческий подход к жизнедеятельности своей и коллектива генерализуются специфические установки на ценность самого процесса деятельности, игры, познания, спорта, на преодоление и компенсацию рутинного характера тех или иных элементов деятельности и познания. Эта установка проявляется в процессе выдвижения личностью перед собой определенных целей. Сформированная установка на творчество определяет динамичность отношений школьника, их ответственность изменяющимся условиям жизни.

Целенаправленное педагогическое воздействие на формирование социальных установок, которые определяют и отражают отношение школьника к миру и с миром, к себе и с самим собой в процессе жизнедеятельности коллектива - «ячейки и модели общества», как бы осуществляет «обратную связь» от ценностей общества к потребностям личности.

Личность как жертва социализации¹

В современных науках о человеке довольно широко распространен взгляд на социализацию как на двусторонний процесс. С одной стороны, в процессе социализации индивид усваивает социальный опыт, входя в социальную среду, в систему социальных связей. С другой - в процессе социализации он активно воспроизводит систему социальных связей, реализуя себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства.

Процесс и результат социализации заключают в себе внутреннее противоречие, внутренний конфликт. Успешная социализация предполагает эффективную адаптацию человека в обществе, с одной стороны, а с другой - способность в определенной мере противостоять обществу, части тех жизненных коллизий, которые мешают его саморазвитию, самореализации, самоутверждению. Таким образом, можно констатировать, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый конфликт между степенью адаптации личности к обществу и степенью обособления ее в обществе. Другими сло-

¹ Доклад на Всероссийской конференции «Воспитательные системы», проходившей в Москве в 1993 г.

вами, эффективная социализация предполагает определенный баланс между адаптацией в обществе и обособлением в нем.

Человек, полностью адаптированный в обществе и не способный в какой-то мере противостоять ему, то есть конформист, может рассматриваться как жертва социализации. В то же время человек, не адаптированный в обществе, также становится жертвой социализации - девиантом.

Любое современное общество (за исключением, может быть, архаичных) в той или иной мере продуцирует оба типа жертв социализации. На надо иметь в виду следующее обстоятельство. Демократическое общество продуцирует жертвы социализации в основном вопреки своим целевым установкам. В то время как тоталитарное общество, даже декларируя необходимость развития неповторимой личности, на деле целенаправленно продуцирует конформистов и, как побочное неизбежное следствие, лиц, отклоняющихся от насаждаемых в нем норм. Даже необходимые для функционирования тоталитарного общества люди-творцы становятся нередко жертвами социализации, ибо приемлемы для него лишь как «спецы», а не как личности.

Величина, острота и проявленность описанного конфликта связаны как с типом общества, в котором развивается и живет человек, так и со стилем воспитания, характерным для общества в целом, для тех или иных социокультурных слоев общества, конкретных семей и воспитательных групп и организаций.

Однако вышесказанным проблема не исчерпывается. Социализация детей, подростков, юношей в любом обществе протекает в различных условиях, для которых характерно наличие тех или иных многочисленных опасностей, оказывающих негативное влияние на развитие человека. Поэтому появляются целые группы детей, становящихся или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации. Это, в первую очередь, дети с физическими, психическими, социальными дефектами и отклонениями. Кроме того, таковыми могут стать дети, чей семейный или социальный статус предопределяет их неравенство на «жизненном старте» или дефицит возможностей полноценного развития.

Наиболее вероятными жертвами неблагоприятных условий социализации могут стать дети-инвалиды, дети с психо-соматическими дефектами и отклонениями и с пограничными психическими состояниями и с акцентуациями характера (их количество в России достаточно велико). Велика вероятность стать жертвами у сирот и всех детей, находящихся на попечении государства (таковых в России, по неполным данным, более одного миллиона), а также у детей, растущих в семьях с низким экономическим, образовательным, моральным уровнями (так, по некоторым данным, в России до 40% семей не в состоянии давать своим детям полноценное воспитание, а более 15% из них продуцируют правонарушителей). Потенциальными, но очень реальными жертвами можно считать детей из семей мигрантов из страны в страну, из региона в регион, из села в город, а также детей метисов и детей инонациональных групп в местах компактного проживания другого этноса. Число таких детей возрастает в ситуациях распада сложившихся государств (бывших СССР и Югославии, например), сопровождающихся резким увеличением миграционных потоков, а также характерно для динамично урбанизирующихся обществ (в России сейчас официальная статистика фиксирует порядка 8 миллионов переселенцев и беженцев из бывших республик СССР, а в 20-е — 30-е годы мигранты из деревни в город исчислялись не одним десятком миллионов).

Несколько попутных замечаний.

Во-первых, названные категории детей, подростков, юношей — жертв неблагоприятных условий социализации далеко не всегда могут быть выделены «в чистом виде». Весьма часто первичный дефект, отклонение от нормы или жизненное обстоятельство (например, сиротство) вызывают вторичные изменения в психическом развитии, ведут к перестройке жизненных ценностей, формируют ущербные взаимоотношения человека с самим собой, с окружающими людьми, с миром в целом.

Во-вторых, нередко происходит «наложение» одного признака на другой. Так, ребенок из семьи мигрантов (беженцев) первого поколения становится алкоголиком, наркоманом и т.д.

Далее, говоря о жертвах неблагоприятных условий социализации, надо иметь в виду, что социализация наряду

с характеристиками, общими для всех или большинства обществ, находящихся на определенной стадии развития, имеет свою специфику, которая определяется историей и культурой конкретного социума. Поэтому понятие «жертва неблагоприятных условий социализации» (впредь для краткости будем говорить «жертва» или «жертва социализации») неидентично в разных культурах (и даже субкультурах), государствах и обществах.

Человек с одними и теми же характеристиками в одной культуре рассматривается как жертва жизненных обстоятельств, а в другой - нет. Это касается даже такого, казалось бы, бесспорного случая, как наличие физического дефекта. В ряде культур некоторые физические дефекты, приобретенные с рождения, не только не превращают ребенка в жертву, а, наоборот, делают его в восприятии окружающих «избранным» (в некоторых странах Востока или юродивые в средневековой России). Кроме того, в различные исторические эпохи в одной и той же культуре или субкультуре одна и та же характеристика ребенка может расцениваться по-разному: как признак жертвы в предлагаемом толковании или нет (например, неравенство в сфере образования и вытекающие из него последствия для социального статуса личности).

Важно иметь в виду, что жертвы социализации в нашем понимании по-разному отражаются в праве. Так, инвалидность квалифицируется в юридических актах многих государств как объект государственной охраны и заботы, а неравенство в жизненном старте - лишь в ряде наиболее развитых государств.

По-разному воспринимаются жертвы как в религиозном и в общественно сознании (сирота - человек, почти всюду заслуживающий сочувствия; бедный, во-первых, имеет существенно различные признаки отнесения в разных странах, а во-вторых, вызывает различное отношение), так и в непосредственном социальном окружении (если наркоман, как правило, осуждается, то алкоголик может вызывать и сочувствие).

Восприятие окружающими ребенка, подростка, юноши как жертвы определяется обычно в сопоставлении с канонами человека и социальными нормами, существующими в конкретных этносах, регионах, социально-профессиональных и половозрастных группах, в ближайшем

социальном окружении. И эти нормы могут быть не одинаковыми. Так, пьянство подростка нередко рассматривается в его референтной группе как признак соответствия ее нормам, а не как социальное отклонение.

Попутно надо иметь в виду, что, хотя любое общество порождает жертвы социализации, отношение к ним может быть принципиально различным: оно может признавать или не признавать те или иные типы жертв таковыми, заботиться о них, игнорировать их наличие или даже репрессировать.

Наряду с объективно сложившимися обстоятельствами, способствующими тому, что ребенок, подросток, юноша становится жертвой социализации, немаловажную роль в этом играет субъективный фактор. В одних и тех же обстоятельствах одни становятся жертвами, другие - нет, одни ощущают себя жертвами, другие - нет. Передки и такие ситуации, когда ребенок, не являющийся жертвой в предлагаемом понимании, считает себя таковой, обладая соответствующими самоощущением, уровнем самоуважения, мерой самопринятия. В конечном счете это субъективное восприятие себя жертвой может стать предпосылкой для превращения ребенка в реальную жертву.

Станет ли ребенок, подросток, юноша жертвой тех или иных объективных обстоятельств, будет ли он считать себя таковой, зависит в определенной мере от его индивидуальных особенностей как на индивидуальном, так и на личностном уровнях.

На индивидуальном уровне это, видимо, связано с темпераментом и некоторыми другими характерологическими свойствами. Кроме того, есть данные о генетической предрасположенности ряда детей к алкоголизму, наркомании, отклоняющемуся от норм поведению.

На личностном уровне предрасположенность к тому, чтобы стать жертвой тех или иных обстоятельств, очевидно, связана с типом личности. От типа личности ребенка зависит, во-первых, предрасположенность стать жертвой определенных обстоятельств или способность преодолеть их. Во-вторых, от типа личности зависит самоотношение - восприятие или невосприятие себя жертвой (инвалид может не воспринимать себя жертвой, а

объективно благополучный подросток - считать себя несчастным, жертвой).

Все вышесказанное, как представляется, свидетельствует о том, что в социальной реальности существует определенная проблема: наличие целого ряда категорий детей, подростков, юношей, процесс и результат социализации которых делают их социально незащищенными и (или) социально уязвимыми, и (или) социально опасными. Эта проблема нуждается в комплексном рассмотрении на стыке ряда научных дисциплин. Систематическое ее изучение, очевидно, станет более эффективным в научном и практическом отношении, если получит развитие новое направление научного знания, названное мною социально-педагогической виктимологией (от лат. *victim* - жертва). Термин «виктимология» заимствован из криминологии, одним из разделов которой является юридическая виктимология, имеющая своим предметом изучение жертвы преступления.

В первом приближении социально-педагогическую виктимологию можно определить как область знания, которая на междисциплинарном уровне решает определенный круг задач.

Во-первых, исследуя развитие детей, подростков, юношей с физическими, психическими, социальными отклонениями, разрабатывает общие и специфические принципы, цели, содержание, формы и методы работы по их профилактике, минимизации, нивелированию, компенсации, коррекции.

Во-вторых, изучая виктимогенные факторы и опасности процесса социализации, определяет возможности общества, государства, институтов и агентов социализации по их минимизации, компенсации и коррекции их влияния на развитие детей, подростков, юношей.

В-третьих, выявляя типы виктимных детей, подростков, юношей, сензитивность людей того или иного пола, возраста, типа к тем или иным виктимогенным факторам, вырабатывает социальные и психолого-педагогические меры и рекомендации по профилактике превращения виктимных личностей в жертв неблагоприятных условий социализации.

В четвертых, изучая самоотношение детей, подростков, юношей, выявляет детерминанты восприятия ими

себя жертвами, определяет прогноз их дальнейшего развития и возможностей оказания помощи по коррекции самовосприятия и самоотношения.

Для того, чтобы эффективно решить названные и другие задачи, в рамках социально-педагогической виктимологии целесообразно осуществить цикл междисциплинарных исследований: историко-культурологических, этнопсихологических, социально-педагогических и др.

Историко-культурологические исследования позволяют выявить, когда появляются те или иные типы жертв и с чем связано их появление в конкретных культурах и субкультурах, какие тенденции социально-экономического развития общества это определяют; когда те или иные типы жертв осознаются таковыми в обыденном и общественном сознании, каким образом это происходит, как это отражается в мифологии, искусстве, религии; когда тот или иной тип жертвы начинает отражаться в статистике, юридических и других документах; когда и каким образом общество и государство начинают создавать специальные условия для жизнедеятельности людей, признанных жертвами, каков характер этих условий (преференциальный, репрессивный, смешанный).

Социолого-педагогические, социально-психологические и этнопсихологические исследования позволяют выявить существующие типы жертв неблагоприятных условий социализации, их количество в различных социокультурных стратах, характер зависимости типов и количества жертв, а также ее количественную динамику от особенностей традиций и социальной практики конкретных социумов; обстоятельства и виды опасностей, столкновение с которыми на различных возрастных этапах грозит человеку стать жертвой социализации; социальные установки и стереотипы различных этнических, религиозных, социально-культурных и половозрастных групп, определяющие характер их восприятия тех или иных типов жертв и отношение к ним; особенности восприятия себя жертвой и их зависимость от конкретных социокультурных условий, канона человека и типа личности.

Психолого-педагогические исследования позволяют отобрать и разработать методы диагностики виктимности личности, виктимогенности группы и микросо-

циума; дать сравнительный анализ эффективности существующих в разных странах систем, институтов, содержания, форм и методов профилактики, воспитания, реабилитации, адаптации и перевоспитания жертв социализации; определить меру их культуросообразности для использования в наших условиях; определить реальные цели действий по отношению к тем или иным типам жертв социализации на конкретном этапе развития общества и науки; разработать обоснование и рекомендации по стратегии и тактике общества, государства, социальных институтов, институтов социализации по отношению к различным категориям жертв; разработать содержание, формы и методы профилактики, минимизации, коррекции, компенсации по отношению к различным типам жертв социализации в зависимости от возраста и других факторов, а также содержание подготовки кадров, необходимых для проведения этой работы.

Общение

ЕСТЬ ТОЛЬКО ОДНА ПОДЛИННАЯ ЦЕННОСТЬ —
ЭТО СВЯЗЬ ЧЕЛОВЕКА С ЧЕЛОВЕКОМ.

Антуан де Сент-Экзюпери

Общение и обособление¹

Общение — это процесс взаимного обмена мыслями и эмоциями между людьми, иначе говоря, обмен информацией при их непосредственном межличностном или групповом контакте. Обособление — это внутреннее выделение себя личностью из общности, к которой принадлежит личность, вследствие достижения определенного уровня самосознания.

Исходным моментом для исследования проблемы общения и обособления личности в обществе может служить известное положение К.Маркса: «Человек есть в самом буквальном смысле общественное животное, не только животное, которому свойственно общение, но животное, которое только в обществе и может обособляться». К.Маркс широко не раскрывает высказанную мысль, однако он совершенно четко констатирует значимость для личности не только общения, но и обособления.

Развитие личности, с одной стороны, — это уподобление себя в чем-то другим людям в результате общения, а с другой — отличие себя от других личностей в результате процесса обособления. Причем исторический анализ свидетельствует о том, что и общение, и обособление протекают в тесном единстве между собой, ибо без каждого из них, очевидно, немыслимо развитие общества и личности. Но сущность этих процессов проти-

¹ Сокращенный вариант раздела кандидатской диссертации «Педагогические проблемы свободного общения старшеклассников», защищенной в 1970 г.

воположна. Конечно, нельзя механически противопоставлять процессы общения и обособления, поскольку они не существуют один без другого. Однако, видимо, можно утверждать, что на каком-то этапе в развитии конкретной личности может преобладать один из этих процессов. Более того, каждый момент обособления есть в какой-то степени следствие предыдущего момента общения и предпосылка нового шага в общении и наоборот.

Кроме того, для того, чтобы процесс общения стал на какой-то момент доминирующим (чтобы затем уступить доминанту обособлению), ему необходимо преодолеть центробежную силу, заложенную в процессе обособления. То есть протекание этих процессов идет в постоянной смене одного другим, в борьбе одного с другим. При этом всякий момент обособления, становясь на каком-то этапе развития личности доминирующим, тем не менее протекает на фоне и в тесном единстве с процессом общения личности в обществе, поскольку вне этого процесса личность не может принадлежать обществу. Отсюда следует очень важный вывод: несмотря на то, что в отдельные периоды онтогенеза преобладает обособление, общий доминирующий характер общения в процессе развития личности неосменен.

Входя в различные общности, человек выступает в них и как субъект, и как объект общения. То есть в процессе общения он испытывает на себе влияние окружающих и, в свою очередь, оказывает определенное воздействие на них в процессе коммуникативного взаимодействия. Еще Аристотель в своей «Риторике», как бы давая наиболее общую схему коммуникации, отмечал, что для осуществления любого акта человеческого общения необходимо по крайней мере три элемента: 1) лицо, которое говорит; 2) речь, которую это лицо произносит; 3) лицо, которое эту речь слушает.

Только наличие обратной связи делает коммуникации основой общения. Так как в этом случае каждый индивид, вступающий в общение, не только посылает определенные сигналы, содержащие определенную информацию о его мыслях, чувствах, действиях, но и получает информацию от тех индивидов, с которыми он

стремится взаимодействовать. А получение информации — непосредственное условие успешности подобного взаимодействия, ибо в ней заложены сведения о других участниках взаимодействия, которые позволяют индивиду не только корректировать себя, но и обогащаться новым пониманием и видением различных сторон тех, с кем он взаимодействует. А это — неперемненное условие того, что в процессе межличностного общения человек черпает новую информацию о себе самом, что позволяет ему оперировать ею в целях приспособления своей личности к окружающей среде.

В первом томе «Капитала» К. Маркс замечает, что индивид начинает осознавать свою человеческую сущность только соотнеся себя с другим человеком. Из этого, как нам кажется, следует вывод: общение — условие самосознания человека, без которого последнее практически невозможно.

Человек — существо общественное, следовательно, он может проявиться только в обществе — в процессе общения. В результате этого происходит влияние общества на личность. Но было бы метафизикой представлять себе всю сложность взаимодействия личности и общества как растворение вторым первой. Человек в обществе ведет себя определенным образом, проявляя при этом какие-то качества своей личности. Наличие индивидуальных качеств и свойств, отличающих данного конкретного человека от других, тесно связано с процессом обособления личности в обществе.

Чем более развита личность, тем более критически относится она к автоматическому поглощению ее обществом. Уподобление себя окружающим для достижения адекватности собственного бытия общественным нормам имеет определенные границы. По мере того, как личность достигает необходимой степени адекватности, параллельно с процессом общения, начинается обратный процесс — процесс выделения из себе подобных, выделение своего Я в каком-то МЫ. «... Механизмы обособления, выделения себя из основной массы людей ... могут проявляться как в совершенно стихийной, малоосознаваемой, так и в более или менее отчетливо идейно очерченной форме» (Б.Д. Парыгин). Это выделение проявляется наиболее видимым образом в

том, что чем более развита личность, тем к большему числу МЫ она себя причисляет, и наоборот, чем к большему числу МЫ она себя причисляет, тем более и более становится она способной к обособлению. Ибо входя в различные общности, личность усваивает элементы их норм, но не поглощается ни одной из этих общностей, ни какой-то группой общностей. В то же время ни в одной из общностей личность не чувствует себя монополю и единственно с ней связанной. Вследствие этого возникает определенная автономия норм личности от норм тех общностей, в которые она входит. Эта автономия имеет локальный характер, ибо правомерна в применении лишь к нормам каждой конкретной общности. Говорить же о полной автономии норм личности от общественных норм нельзя, ибо пересечение влияний всех общностей чаще всего даст наиболее полное приближение норм личности к общественным нормам. Личность становится носителем общественных отношений тем в большей степени, чем более склонна она к обособлению в конкретной общности и чем более она готова к вхождению в другие общности.

С другой стороны, мы можем с полной уверенностью утверждать, что индивидуальное развитие личности в принципе невозможно без процесса обособления. Очевидно, успех индивидуального развития человека зависит не только и не столько от приспособления к непосредственно окружающей его среде. Выход за рамки своей ближайшей среды — одно из условий наиболее возможного полного проявления всех богатств индивидуальности личности, всех ее подлинно человеческих черт и способностей.

Таким образом, обособление проявляется, с одной стороны, в готовности личности к вхождению во многие общности, а с другой стороны — в стремлении отличить себя от других внутри каждой из этих общностей. Основой этого проявления обособления, видимо, является возрастающая, по мере вхождения в различные общности, способность личности сопоставлять нормы каждой конкретной общности с другими данными личностного опыта.

Общение и его воспитательные функции¹

Общение школьников — это обмен духовными ценностями (общепризнанными и специфическими для половозрастных и групповых ценностных ориентаций учащихся), который происходит в форме диалога школьника как «другими Я», так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Этому обмену свойственны возрастные особенности, и он оказывает как стихийное, так и в определенной мере педагогически направляемое влияние на становление и жизнедеятельность групп, коллективов и личности школьника (подход к общению как к обмену ценностями впервые предложен Х.И. Лийметсом).

Общение не только самостоятельная сфера жизнедеятельности школьников, оно пронизывает и все остальные сферы. Этим определяется та важнейшая роль, которую общение играет в процессе становления и жизнедеятельности личности. Этим объясняется и интерес педагогики к этому феномену, стремление выявить его роль в формировании личности, его воспитательные возможности.

В основе разработанной нами педагогической классификации воспитательных функций общения (она учитывает и психологические классификации) лежит представление о том, что они, с одной стороны, порождаются общением как стихийным социальным процессом, а с другой — отражают заданность общения социальными условиями и определенную степень его регулируемости через педагогический процесс.

Мы выделяем следующие воспитательные функции общения школьников: *нормативную* (отражающую освоение школьниками норм социально-типического поведения, т.е. общение как нормативный процесс), *познавательную* (отражающую приобретение школьниками индивидуального социального опыта в процессе общения, т.е. общение как познавательный процесс), *эмоцио-*

¹Далее объединены (несколько сокращенные) главы из книги: «Общение как фактор воспитания школьников» (М., 1984) и «Общение школьников» (М., 1987).

нальную (отражающую общение как аффективный процесс), актуализирующую (отражающую реализацию в общении типических и индивидуальных сторон личности школьника, т.е. общение как способ и средство социального утверждения личности).

ОБЩЕНИЕ И НОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ

В пятом классе произошло стандартное ЧП - кто-то разбил окно. Учитель требует назвать виновного. Все молчат. Выдавать товарища у подростков не принято...

В 10 «А» классе свои неприятности. Из урока в урок юноши и девушки не выполняют домашних заданий, отвечают на вопросы учителей кое-как или вообще отказываются выходить к доске. А в соседнем 10 «Б» - все наоборот. Требуют назвать дополнительную литературу по изучаемому вопросу, в ответ на каждый вопрос поднимается лес рук. Почему? В 10 «А» считается, что учиться незачем, готовиться к урокам - пустая трата времени, хорошо отвечать - «высовываться». А в 10 «Б» думают по-другому: знать, стремиться узнать, продемонстрировать свои знания - это способ завоевать престиж среди товарищей.

Можно приводить бесчисленное множество ситуаций, в которых школьники ведут себя в соответствии с теми нормами, которые приняты в их среде. Откуда же берутся эти нормы, что они собой представляют?

В словарях понятие «норма» определяется как правило, образец, одна из форм нравственного требования. Норма действует в среде людей двояким образом. С одной стороны, она элемент человеческих отношений, а с другой - форма морального сознания. Норма воспринимается людьми как своеобразный нравственный закон, обязательный для каждого. Иными словами, мы ведем речь о нормах поведения, обычаях, которые постоянно воспроизводятся в однотипных поступках множества людей в более или менее сходных ситуациях.

Какое отношение имеют нормы к общению школьников? Двоякое. С одной стороны, нормы регулируют их общение, определяя, о чем, где, как и с кем можно, позволительно или нужно общаться. С другой - в процессе общения с окружающими людьми школьники узна-

ют, интуитивно «схватывают» и усваивают самый широкий спектр норм, регулирующих жизнь человека в обществе.

Нормы, которые регулируют общение школьника и которые он познает в процессе общения, условно можно разделить на несколько слоев: общественные, региональные, возрастные и индивидуальные. Кратко рассмотрим каждый из них.

Общественные нормы - это те, которые культивируются и одобряются обществом в целом. Примером общественных норм могут быть трудолюбие, справедливость, гуманизм, уважение к человеку, доброта, заботливость и т.д. С помощью этих норм общество формирует, оценивает, поддерживает, защищает, воспроизводит тип личности, стиль общения и поведения, отвечающие его природе, реализующие его идеалы, обеспечивающие его существование, воспроизводство и развитие.

Каким же образом школьники узнают и усваивают общественные нормы? В процессе социализации, в различных институтах, образующих систему общественного воспитания. Очень большую роль играет и непосредственное окружение - как взрослые, так и сверстники. О роли взрослых поговорим несколько позднее, а сейчас остановимся на влиянии сверстников.

Почему сначала о сверстниках? Потому что в последнее время именно это влияние больше всего интересует и беспокоит педагогов и всех, кто имеет отношение к воспитанию подрастающего поколения. Это во-первых. А во-вторых, потому что за последние несколько десятилетий роль сверстников в жизни детей существенно выросла и продолжает увеличиваться.

Этому способствует ряд обстоятельств. Так, урбанизация ведет к тому, что все большее число молодых людей живет в городах, где имеет возможность общаться со многими сверстниками. Превращение большой семьи (в которой живут бабушки, дедушки, другие родственники, родители и много детей) в малую (состоящую из родителей и одного-двух детей), рост числа семей, где есть только мать и ребенок, - все это повысило необходимость для детей искать общение вне семьи, а следовательно, привело к снижению контроля за детьми. Всеобщее среднее образование, общедоступный источник знаний - развитые

средства массовой информации привели к тому, что молодежь стала более однородной по среднему уровню информированности и вообще культурного развития. На консолидацию молодежи в своеобразное общество сверстников существенно влияет мода, которая задает эталоны не только одежды и причесок, но и стиля жизни в целом. В результате влияния этих и некоторых других обстоятельств возросла автономия детей от родителей, а молодежи в целом по отношению к взрослым вообще. Подчеркнем, что, разумеется, речь идет только о психологической и поведенческой автономии.

Современная психология рассматривает рост автономии детей по мере их взросления совершенно конкретно. Имеется в виду автономия в поведении, то есть потребность и право растущих детей все в большей степени самим решать вопросы, которые касаются лично их. Далее - автономия эмоциональная, понимаемая как потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые все более независимо от родителей. И наконец, моральная автономия - потребность и право иметь собственные взгляды и, главное, фактическое наличие таковых (И.С.Кон).

Автономия подростков и юношей наглядно проявляется в основном в так называемой возрастной субкультуре. Под возрастной субкультурой понимается тот комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, которые являются типичными для ребят определенного возраста и пола.

Субкультура имеет, главным образом внешне, легко схватываемый характер.

Ее важнейшим элементом можно считать подростково-юношеский жаргон. Как бы заново открывая мир и себя в нем, подростки и юноши стремятся обозначить свои уникальные, с их точки зрения, открытия по-своему, не так, как это принято; этому служат жаргонные слова и выражения. В то же время жаргон - своеобразный пароль, пропуск в общество сверстников. Кроме того, с помощью жаргонных слов и выражений школьники пытаются компенсировать эмоциональную и «словарную» невозможность выразить свои переживания и чувства.

Другой яркий элемент субкультуры - следование моде в одежде, прическах, косметике, стремление с ее помо-

щью ощутить свое единство со сверстниками и выделиться по отношению к взрослым.

Субкультура - это и определенные эстетические пристрастия, в первую очередь в сфере музыки и танцев, а также эстетики поведения. Для современных подростков и юношей характерно то, что их субкультура, имея общие или сходные черты, в то же время очень явно дифференцируется в русле многочисленных течений (музыкальные «фанаты», «брейкеры» и др.), а также своеобразно преломляется даже в отдельных приятельских и дружеских группах.

Субкультура влияет на школьников постольку и в той мере, поскольку и в какой мере группы сверстников, которые являются ее носителями, референтны (значимы) для того или иного учащегося. Чем больше школьник соотносит свои нормы с нормами референтной группы, тем эффективнее влияет на него возрастная субкультура.

Надо иметь в виду, что нормы возрастной субкультуры значительно различаются в зависимости от того, в каком регионе страны живут школьники. Поэтому обратимся к характеристике региональных норм, влияющих на общение учащихся.

Региональными можно назвать нормы, специфические для жизни и общения людей, живущих на определенной территории, входящих в ту или иную национальную общность. Региональными можно считать и нормы, характерные для различных типов поселений. Эти нормы обычно регулируют ритуалы знакомства, приветствий на встречах, стиль взаимодействия в общественных местах и т.д.

В сельских поселениях существующих веками, довольно стабильный состав жителей, весьма ограничена социально-профессиональная и культурная дифференциация. Для них характерны тесные родственные связи. Большое значение имеет и то, что дети в деревне много заняты сельским трудом, особенно на собственном подворье. При этом они выполняют нередко ту же работу, что и взрослые, и трудятся в тесном контакте с ними. Современные деревни и села сохраняют многие традиционные черты. Улицы даже архисовременных аграрно-промышленных комплексов заканчиваются в полях и лугах, а окружаю-

шая природа - не только фон для многоэтажных зданий или коттеджей, но и по-прежнему близкая соседка и собеседница сельских жителей.

Общение школьников на селе ограничивается сравнительно узким кругом людей. При этом чем меньше деревня или село, тем теснее и всеохватнее общение со взрослыми, со старшими и младшими ребятами. В результате на селе довольно незначительны различия в нормах поведения взрослых и детей (одобряемого и неодобряемого). Нормы общения самих школьников также имеют некоторые особенности. Свободное время принято проводить в сельском клубе или в другом месте, где собираются обычно все жители или только молодежь. В разговорах или играх могут участвовать также дети и молодежь независимо от пола и возраста. Дружба и приязнь дифференцируется довольно слабо.

Особенно нужно отметить, что у школьников, живущих в маленьких деревнях, обычно возникает своеобразное чувство «местного патриотизма», обособленность по отношению к ребятам из других деревень. В школах, где учатся дети из разных деревень, как правило, очень слабы контакты между учениками в классах; гораздо важнее межвозрастные контакты, живущих в одной деревне. Более того, нередко местные нормы предписывают конфронтацию школьников из разных деревень, которая периодически выливается в открытые столкновения, конфликты, драки, когда в полную меру действует принцип «наших бьют!».

Во многом сходна с сельской социально-психологическая обстановка, в которой растет школьник в старом небольшом городе. А соответственно и нормы общения в этом случае тоже имеют много общего с сельскими.

И в сельских поселениях, и в старых небольших городах сегодня достаточно эффективен социальный контроль жизни и общения детей, подростков, юношей со стороны окружающих их людей. Современные деревни, села и малые города в жизненном укладе сохраняют еще многое от традиционной соседской общины, где все знают всех и про всех, где практически невозможно анонимное существование человека. Большинство эпизодов жизни каждого становится здесь объектом оценки общественного мнения. Для сел и малых городов харак-

терны открытость общения, относительная близость, отсутствие большой социальной и возрастной дистанции между жителями, немногочисленность реальных и возможных контактов. Социально-культурная однородность делает общение школьников в селе и в небольшом старом городе очень тесным и охватывающим все стороны их жизни.

Существенно отличаются от описанных нормы общения, нормы жизни вообще в городе - даже в малом, если он новый, в среднем, а тем более в большом городе или городе-гиганте. Пожалуй, главное отличие состоит в том, что в подобных городах нормы очень разнообразны, неоднозначны, а нередко и противоречивы.

В современном городе школьник (и чем старше он становится, тем в большей мере) одновременно является членом нескольких коллективов и групп. Причем территориально они могут быть и не связаны. В городе места жительства, учебы, проведения досуга, занятий любимым делом могут далеко отстоять друг от друга. Как правило, нет тесных функциональных связей между коллективами и группами, в которые входит ученик. Фактически школьник может одновременно жить как бы в нескольких «социальных мирах». Скажем, дома родители - служащие, товарищи в классе - в основном дети рабочих, в спортивной секции - дети военнотружеников, в научном кружке - контакты со студентами, в компании на улице - с работающей молодежью и учащимися ПТУ и т.д. В каждом из этих «миров» складывается свой кодекс требований, свои стандарты жизни и общения, нормы поведения.

Какое-то время школьник, живущий в городе, проводит вне всяких коллективов и групп, среди людей, ему совершенно неизвестных (на улице, в парках, кино, магазинах, транспорте). Все это создает возможность значительной личной автономии подростков и юношей. В условиях города ребята получают возможность в отдельные отрезки времени существовать анонимно, соприкасаясь с незнакомыми людьми, оставаясь неизвестными им.

Для норм общения в городах, при всех различиях, характерны и некоторые общие особенности. Так, здесь неодинаковы нормы одобряемого и неодобряемого по-

ведения взрослых и молодежи, мальчиков и девочек, подростков и старшеклассников. Общение между взрослыми и школьниками по мере взросления ребят, как правило, становится менее интенсивным и открытым (хотя, конечно, есть и исключения). Общение со сверстниками имеет явно выраженные возрастные особенности. Оно идет обычно в группах, возникающих в классе, во дворе. Чем старше становится школьник, тем чаще он может искать и находить партнеров вне класса, школы и двора. Но так или иначе нормы таковы, что общаться школьники предпочитают в определенных компаниях (приятельских, дружеских), доступ в которые открыт не для каждого.

В последнее время много пишут о различных «командах», которые возникают именно в городах. Они имеют самую различную направленность по своим увлечениям, которые в течение нескольких лет, как правило, коренным образом меняются.

В городе больше возможностей присоединиться к какой-нибудь «команде». Это с одной стороны. А с другой - нормы общения городских школьников таковы, что тот, кто не имеет приятелей, хотя бы иллюзии дружеской компании, ощущает свою жизнь неполной, себя - неудачником, свои возможности - нереализованными. Молодежные увлечения и возникающие на их основе «команды» формируют определенные нормы общения. И наоборот - сами нормы общения стимулируют поиск увлечений, которые помогли бы найти себе компанию.

Какую компанию найдет себе школьник или какая компания его «подхватит», а следовательно, какие нормы будут регулировать его поведение и общение, во многом зависит от того, в какой части города он живет. Особенно явно это в больших и средних городах.

Так, в Москве школьник, живущий в центре города, попадает в совершенно специфическую атмосферу, прекрасно переданную писателем Ю.М. Нагибиным: «Едва ли отыщешь настоящего коренного москвича, - пишет он, - который останется равнодушен при слове «Арбат». Что бы ни любил он в столице: Чистые пруды, Петровку, Замоскворечье, Разгуляй, улицу Горького или тихие Яузские берега, — Арбат всегда отзовется в его душе...

И недаром самый проникновенный певец Москвы посвятил ему одну из самых своих лучших песен:

Ах, Арбат мой, Арбат,
Ты - мое Отечество,
никогда до конца не пройди тебя!

... Для меня, прожившего двадцать молодых лет на Арбате, как и для всех бывших, нынешних и, надейся, будущих арбатских парней, тут содержится простой житейский смысл: Арбат... никогда не удавалось пройти из конца в конец, потому что арбатская братва где-нибудь обязательно перехватывала тебя и затаскивала либо в арбатский «Арс», либо в кафе мороженое на углу Старокопненского, либо в театр Вахтангова..., либо - и чаще всего - в один из кривых переулков, где во дворе, под сенью старых деревьев, играла радиолка...».

Именно в подобных районах формируются нормы собственно городского общения, так сказать, его образцы. Для общения школьников центральных районов, а также «престижных» районов вне центра города характерно наиболее ревностное следование моде в увлечениях, в жаргоне, в стиле взаимоотношений. Именно здесь, как правило, можно встретить наибольшее разнообразие компаний, их относительную независимость друг от друга и в то же время постоянное соотношение друг с другом. Это, с одной стороны, способствует их обособлению, а с другой - заимствованию и подражанию. Общение школьников центральных и «престижных» районов города обычно более насыщено и разнообразно (хотя и это лишь тенденция, а не правило). Эмоциональная вовлеченность в общение со сверстниками своего и противоположного пола в «центровых» компаниях довольно велика. Здесь явно различают дружбу и приятельство и больше ориентированы на общение в домашних условиях. Общение, протекающее на улице, идет на так называемых «крестах», «стритах», «квадратах», «тусовках», но сочетается со стремлением к прогулкам по тихим улицам, скверам, где ничто не мешает разговорам. В то же время именно в центре города раньше появляются и такие явления, как стремление ребят проводить время в барах, кафе, экспериментировать с одеждой, алкоголем, наркотиками.

Совершенно специфические социально-культурные и социально-психологические условия жизни и общения школьников складываются в так называемых поселках. Это могут быть специфические микрорайоны в старых промышленных городах, или поселки, возникшие на месте крупных новостроек (например, Братск и ряд подобных городов зарождались как группа самостоятельных ведомственных поселков, которые до сих пор так и не сформировались в настоящий единый город), или переселенческие поселки, куда переселились жители деревень из зон затопления.

Нормы жизни и общения в подобных поселках имеют свои неповторимые особенности. Здесь не меньшая, чем в деревне, открытость жизни каждого, каждой семьи и одновременно довольно жесткая обособленность каждого. Здесь ребята вместе со взрослыми на равных участвуют во всех событиях - и будничных, и торжественных, и печальных, и в то же время сбиваются в собственные «стаи», противостоящие и взрослым в своем поселке, и сверстникам округи. Здесь больше всего одобряется усредненность поведения и образа жизни («не высывайся!» - девиз жизни поселков), и в то же время именно ребята из поселков утрированно следуют модным веяниям, сведения о которых почерпнуты ими либо из кино и телесмотрения, либо из поездок в соседние города. Здесь жизнь каждого настолько зависит от норм среды, что противопоставить им себя практически невозможно. Поэтому ребята мало рефлексивны, мало склонны к эмоционально глубоким дружеским отношениям. Главное для них - раствориться в «стае», найти в ней свою «заводь». Общий уровень культуры определяет и содержательный уровень общения ребят - как правило, прагматичный, сугубо событийный, бедный информацией общекультурного характера.

В подобных поселках ребята попадают как бы на перекресток между традиционным образом жизни, свойственным селу или малому городу, и влиянием собственно городского образа жизни. Они усваивают созданный в таких поселках некий сплав из традиционных и урбанистических норм, который не похож ни на те, ни на другие.

Мы говорили выше о том, что есть и другой вид региональных норм. Это нормы, которые связаны не с типом

поселения, а с культурой, обычаями и традициями национальной общности. Эти нормы можно назвать этническими. Исследования показывают, какую роль играют национальные традиции воспитания детей в формировании у них норм, определяющих отношение к приятелям, друзьям и другим партнерам по общению. По зарубежным данным, например, дети, воспитанные в национальных обществах, где преобладают малые семьи, - как это на первый взгляд ни странно выглядит - кажутся более дружелюбно-теплыми и менее авторитарными в отношениях с людьми, чем дети, выросшие в национальной среде, где малая семья не является идеалом (И.С.Кон).

Этнические нормы во многом определяют традиции общения взрослых с детьми, его стиль, возрастную дистанцию, специфику восприятия взрослыми и детьми друг друга как партнеров по общению. Прекрасной иллюстрацией здесь может служить эпизод из грузинского фильма «Листопад». Дело происходит в Тбилиси. Два юноши-соперника встречаются у подъезда дома, в котором живет «предмет» их соперничества. Между ними происходит напряженный диалог, который уже вот-вот должен перейти в драку, но... Зрители видят, как «зверское» выражение лица одного из соперников неожиданно сменяется почтительной улыбкой. В чем дело? Камера смещается, и мы видим старушку-соседку этого юноши, которая обращается к нему с вопросами о здоровье папы, мамы, сестры. И молодой человек терпеливо и почтительно удовлетворяет ее любопытство, в то время как воспользовавшийся этим соперник попадает в заветный подъезд. Эта сцена типична именно для общения в тех регионах, где соответствующее отношение к старшим - неуклонно соблюдаемая норма.

Этнические нормы определяют и многие предрассудки и стереотипы, которые бытуют в общении как в рамках одной национальной общности, так и в межнациональном общении. Их преодоление - процесс сложный и длительный. Ему способствует развитие средств массовой информации, урбанизация, социальная и национальная мобильность и миграция населения из одних районов в другие, сближение и взаимообогащение национальных культур.

В результате влияния общественных, региональных и возрастных норм, в результате их взаимоналожения, благодаря и вопреки (как это ни странно звучит) их некоторой противоречивости и неоднозначности формируются нормы жизни и общения каждого конкретного школьника.

Каким образом школьники усваивают эти нормы? Большую роль тут играют средства массовой информации. Они предлагают определенные образцы, которые реализуются в поведении героев книг, кинофильмов, телепередач. Школьники в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом свойственные им образцы поведения, стиль жизни. Таким образом, к сожалению, усваиваются не только общественно одобряемые нормы. Ребята могут идентифицировать себя и с героями, которые реализуют нормы, совершенно неприемлемые для нашего общества. Эта возможность вполне реальна, ибо воздействие на школьников героев книг и особенно кино- и телефильмов может быть очень сильным - и на осознаваемом, и на неосознаваемом уровне.

Усвоение норм в семье и ближайшем социальном окружении (от родственников, соседей) идет, как правило, на неосознанном уровне с помощью импринтинга (запечатления).

Дети многими нитями связаны с миром взрослых, испытывают на себе его различные воздействия, вырабатывают неоднозначное отношение к этому миру в целом и к отдельным его представителям. Надо помнить, что их общение с миром взрослых идет тогда, когда они просто видят жизнь взрослых, слышат их разговоры между собой, наблюдают их взаимоотношения. И это оказывает, как правило, более сильное воздействие на детское восприятие мира, чем обращенные к ним слова взрослых. Это естественно, ибо восприятие мира всегда, а в детстве особенно, идет не только на рациональном уровне, но и на эмоциональном.

Важное значение для формирования индивидуальных норм школьника имеет то, как те или иные нормы (общественные, региональные, возрастные) оценивают наиболее значимые для него сверстники. В процессе обще-

ния с ними у школьника складываются взгляды, представления, нормы в одних случаях вследствие идентификации (отождествления) себя с конкретным значимым лицом и некритического восприятия его взглядов, отношений, норм. В других случаях этот процесс идет с помощью так называемого межличностного переноса, когда школьник переносит представления и нормы кого-либо из значимых лиц в свою жизненную практику.

Это тем более надо иметь в виду, что сверстники учат школьников многим нормам жизни и общения, которые скрывают от них взрослые, компенсируя тем самым «пробелы» в их познании жизни.

Важную роль в формировании системы индивидуальных норм растущего человека играет уединение. Школьник - не пассивный объект воздействия норм. Размышляя наедине с собой, сопоставляя, анализируя, он отбирает для себя не только те нормы, которые одобряются и реализуются в его непосредственном окружении. Он может отобрать или выработать собственные нормы поведения, жизни, общения. Он может приспособить, трансформировать те или иные нормы к своему видению мира, людей, отношений. Он может выработать определенную программу собственного поведения. В уединении он ищет и находит пути и способы интеграции противоречивых норм, отвергать которые целиком не позволяют обстоятельства его жизни. Он продумывает способы адаптации в окружающей действительности и регуляции своего поведения в соответствии с теми нормами, которым он считает необходимым следовать.

ОБЩЕНИЕ И ПОЗНАНИЕ МИРА

Как известно, коренное изменение средств массовой коммуникации и информации привело к тому, что современные школьники познают мир совсем по-иному, чем поколения их отцов. Во-первых, их познание не ограничивается тем пространством, в котором они живут; во-вторых, они познают не только те реалии, с которыми их хотели бы познакомить взрослые. Сегодняшние дети живут в окружении техносферы, которая связывает их с миром и с помощью которой они познают мир. Но! Исследования

показали, что лишь 20% информации, которой владеет современный человек, усваивается им из средств массовой коммуникации. Откуда же черпает он остальные 80%? Ответ: по каналам межличностного общения. Таким образом, и сегодня общение по-прежнему остается основой человеческого познания. Причем межличностное общение - не только важнейший источник информации. Оно оказывает существенное влияние и на восприятие тех знаний, которые школьник получает по другим каналам - в частности в учебно-воспитательном процессе школы, в процессе практического освоения мира, из средств массовой коммуникации. И наконец, общение во многом определяет интерес к знаниям вообще, получаемым из любых источников.

Общение - один из важнейших факторов возникновения, развития и укрепления познавательных интересов у растущего человека. Особенно это относится к общению со сверстниками, на что обратил внимание популярный среди молодежи 60 — 70-х годов XIX века русский писатель А.К.Шеллер (публиковавшийся под псевдонимом Михайлов): «...Любознательность, - писал он, - пробуждается в детях только детьми. Ребенок охотно разговаривает с ребенком; больших он только слушает и, встречая в детских играх и болтовне предметы, требующие объяснения, он обращается за этим объяснением к большим. Без товарищей ребенка никто и ничто не подталкивает на вопросы, он холодно смотрит на окружающее его и составляет обо всем свои собственные превратные понятия».

В наше время исследования педагога Г.И.Шукиной показали, что на познавательные интересы школьников влияют все обстоятельства их жизни, но важнейшее значение все же имеет общение со сверстниками (для большей части ребят, хотя, конечно, есть и исключения). В общении со сверстниками школьник может проявлять свои интересы и, встречая понимание со стороны товарищей, укрепляться в своих склонностях. Обогащая друг друга различными сведениями, сверстники могут дать толчок для возникновения у одного из них интереса в той сфере, которая раньше не привлекала его внимания. Но в то же время общение со сверстниками (впрочем, как и с другими людьми) может разрушать, гасить, уродовать уже имеющиеся у ребят

интересы, склонности. Это во-первых. А во-вторых, в общении могут формироваться и социально неприемлемые, даже социально опасные интересы. Наиболее часто это может происходить в седьмом и восьмом классах. Именно у семиклассников и восьмиклассников, по имеющимся данным, происходит особенно частая смена интересов. И именно среди них наиболее велико число ребят, у которых появляются интересы с отрицательной общественной направленностью.

Общение со сверстниками может придавать полезному познавательному интересу отрицательную направленность и уродливую форму: когда интерес к маркам трансформируется в стяжательство или увлечение техническим творчеством сопровождается противоправными действиями с целью добыть необходимые материалы и т.д.

Теперь остановимся на другом аспекте общения как познавательного процесса. Мы уже сказали, что оно оказывает большое влияние на восприятие и усвоение любой информации. Это связано с избирательностью восприятия и усвоения всех влияний, идущих извне. Избирательность определяется как установками самого школьника, так и его ближайшим кругом общения.

В массе своей люди вообще имеют тенденцию воспринимать те сообщения, которые согласуются с уже имеющимися у них интересами, знаниями и установками. Сознательно или неосознанно они избегают противоречащих этому фактов или истолковывают их так, чтобы они совпадали с их взглядами, или забывают их с большой легкостью. Это свойство людей слушать и либо не слышать, либо понимать слышаемое сугубо индивидуально отметил Б.Л.Пастернак:

...В горящий мозг вошли слова:
любовь, несчастье, счастье,
Судьба, событие, похождение, рок,
Случайность, фарс и фальшь.
Вошли и вышли.
По выходе никто б их не узнал...

Однако, как мы уже сказали, избирательность человека в восприятии и усвоении различных сведений зави-

сит не только от его индивидуальности. В немалой мере она определяется влиянием ближайшего круга общения. В школьные годы так или иначе происходит интенсивное познание богатств, накопленных мировой культурой. Но подлинное усвоение ценностей культуры возможно только тогда, когда они стали лично значимыми, лично ценными. Приобретение теми или иными знаниями статуса лично значимых в большой мере происходит в процессе общения, в первую очередь со сверстниками.

В общении с окружающими рождаются сомнения, в общении со сверстниками - потребность разделить мысль, убедить себя и другого в ее правоте. Если друзья подвергают сомнению важность или достоверность каких-либо сведений, полученных школьником, то очень часто он может согласиться с их точкой зрения, несмотря на то, что они менее компетентны в этом вопросе, чем тот источник, из которого была почерпнута информация. В результате даже сведения, источником которых являются учебно-воспитательный процесс и средства массовой информации, воспринимаются и усваиваются школьниками не в «чистом», а в той или иной степени трансформированном виде. Так, по зарубежным данным, независимо от социального происхождения, расы, религии, наличия или отсутствия в школе курса полового воспитания, 90% школьников наиболее достоверной информацией о различиях полов и сексуальности считают ту, которая получена ими от друзей. Общение является и самостоятельным источником информации. Взаимодействуя с окружающими в процессе различных видов деятельности, во время игр, спортивных занятий, входя в неформальные контакты со сверстниками, старшими и младшими ребятами, родственниками, знакомыми, учителями и другими людьми, школьник получает разнообразные знания как о предметном мире, так и о мире идей и отношений.

Это очень эффективный путь познания. Обмен информацией в общении характеризуется высоким уровнем понимания, низкой избыточностью информации, экономией затрат времени. Образно говоря, общение можно назвать портативным средством трансляции информации.

Причем надо иметь в виду как общение в относительно стабильных приятельских и дружеских группах, так и мимолетное, «незапланированное», с незнакомыми людьми, что даже и не осознается как собственно общение. Особенно важным источником информации подобные контакты являются для городских ребят. Если в селе за день может быть несколько десятков встреч с различными, как правило, знакомыми людьми, то в крупном городе число мимолетных и более или менее длительных контактов может достигать десяти тысяч в день! Школьник силой своей фантазии невольно продолжает и завершает многие мимолетные встречи, фиксирует такое количество мелких, как будто незначительных проявлений, что в конце концов накапливается огромный материал, который позволяет лучше ориентироваться в окружающей действительности.

Всякое знание социально по своей природе, то есть оно создается в процессе деятельности людей, направленной на познание объективного мира и на поиск путей и способов преобразования окружающей действительности. Поэтому процесс познания социален по своей сути. Даже если человек познает что-либо в одиночку, он при этом вступает, образно говоря, во внутренний диалог со всем миром, с человечеством в целом как с носителем того знания, той культуры, которыми он стремится овладеть.

Познавая что-либо в уединении, человек вступает в общение с теми, кто добыл это знание до него, и самим собой, ибо мышление всегда диалогично. Наконец, целью познания в конечном счете является необходимость проявить знания в контактах, в сотрудничестве, в совместной деятельности с другими людьми.

ОБЩЕНИЕ И САМОПОЗНАНИЕ

После окончания педагогического института я работал вожатым во всероссийском пионерско-комсомольском лагере «Орленок». «Орленок» стал забываемым не только для нас, вожатых, но и для наших ребят. Жизнь в лагере была яркой по содержанию, необычной по глубине, теплоте и гуманности отношений, которые складывались и между ребятами, и у ребят с вожатыми, и

между самими вожатыми. Перед отъездом из лагеря десятиклассник Владик, как и все мы, очень расстроенный предстоящей разлукой, вдруг спросил-сказал: «Вот почему так? Пробыли вместе всего сорок дней, а узнали себя и друг друга лучше, чем в школе за десять лет?» Тогда я смог лишь поделиться с ним соответствующими эмоциями.

В последующие годы, исследуя проблему общения учащихся в школе, в семье, во дворе, во внешкольных учреждениях, в летних лагерях, я пытался выяснить, что оно даст ребятам. В частности, в самых разных летних лагерях я задавал ребятам разного возраста (от 13 до 17 лет) один и тот же вопрос: «Что дал тебе лагерь?» Ответы получал, естественно, самые различные. Но во всех лагерях примерно 40% ребят (чем старше они были, тем больший был процент этих ответов) писали о том, что здесь они узнали самих себя. Значительно реже об этом писали ребята, которых я опрашивал в школе, в других учебно-воспитательных учреждениях.

В этом нет ничего удивительного. В летнем лагере школьник попадает в совершенно особую ситуацию. Новое окружение, новые условия жизни требуют от него во многом заново строить общение с людьми, интенсивно проявлять себя, чтобы найти приятелей, друзей. В лагере жизнь не только ограничена во времени и пространстве, но и очень насыщена общением в процессе весьма разнообразного взаимодействия. Это концентрированное разнообразное общение заставляет проявлять в одном и том же окружении свои самые различные личностные свойства. Неудачи общения в лагере компенсировать нигде. Поэтому, попав сюда, школьник вынужден разбираться в самом себе для того, чтобы найти верные пути к контакту с окружающими. Не менее интенсивно идет здесь и узнавание других людей.

Лагерь я взял лишь как пример наиболее интенсивного влияния общения на самопознание школьников. На самом деле в процессе всей своей жизни, взаимодействуя и общаясь с людьми, мы вольно или невольно, более или менее осознанно, а то и интуитивно познаем себя и других.

В результате у человека складывается «образ Я». Насколько этот образ будет дифференцированным, мно-

гоплановым, соответствующим действительности, во многом зависит от общения, в котором мы участвуем.

О том влиянии, которое оказывает разнообразие общения человека на формирование его Я, пишет Ю.М. Лотман в блестящей, увлекательной биографии А.С.Пушкина. Он рассказывает о жизни Пушкина в Одессе во время его ссылки на юг: «Месяцы пребывания в Одессе напоминали насыщенный авантюрный роман: общение с политическими заговорщиками и раскинутая вокруг него шпионская сеть, любовь и ревность, сиятельный преследователь и помощь влюбленных женщин, планы бегства за границу (В.Ф.Вяземская даже доставала для Пушкина деньги, чтобы реализовать этот проект), а на заднем плане - лица всех социальных состояний и национальностей, включая «корсара в отставке» мавра Али, в красных шароварах и с пистолетом за поясом, в обществе которого Пушкин любил бывать». «Личность поэта, конечно, едина и, бесспорно, связана с широким кругом впечатлений, поступающих из внешнего мира. Однако будучи включена в различные общественные связи, она говорит с миром на многих языках, и мир отвечает ей различными головами». «Пушкин учится смотреть на мир глазами другого человека, менять точку зрения на окружающее и самому, меняясь, включаться в разнообразные жизненные ситуации». В результате, подчеркивает Ю.М.Лотман, «один и тот же человек, входя в разные коллективы, меняя целевые установки, может меняться - иногда в очень значительных пределах».

Все эти интереснейшие размышления Ю.М.Лотмана имеют непосредственное отношение к обсуждаемой нами проблеме.

«Образ Я» - это не нечто объективно данное или раз и навсегда сложившееся, а отношение к себе самому, которое возникает в результате взаимосвязи нескольких компонентов и со временем меняется. Один из этих компонентов - представление о своих качествах и свойствах, то есть определенный уровень знаний о себе; второй - оценка того, что мы о себе знаем, то есть система самооценок, которая окрашена такими чувствами, как самолюбие, честолюбие, престижность, наконец; третий компонент - проявление в поведении человека его знаний о себе и самооценок, что позволяет убедиться в

их правильности. Общение с окружающими играет большую роль в формировании как каждого из этих компонентов, так и «образа Я» в целом.

Младший школьник, соотнося себя с одноклассниками, во многом ориентируется на те оценки, которые дает ему и его товарищам учитель. Подросток в первую очередь соотносит себя со сверстниками в процессе своего взаимодействия с ними, учитывая то, насколько одобряют или не одобряют они какие-либо его свойства, проявляющиеся в делах, поступках. Старшеклассники познают себя, главным образом исходя из отношения к себе близких людей, друзей, а также сравнивая себя с лидерами (даже и неприятными им) или с признанными «эталоном» в коллективе (эрудитами, спортсменами).

Исследованиями установлено, что у городских учащихся в среднем самопознание более дифференцировано и осознанно, чем у сельских ребят. Это естественно. Как условие социального общения, город схож с большим зеркалом: в нем горожанин каждодневно обнаруживает себя через взаимодействие с другими людьми. Наблюдая, сравнивая свои и чужие поступки, поведение, школьник осознает и оценивает себя и других, получает возможность ориентироваться в сложной городской жизни, находить в ней свое место.

Если у школьника общение с окружающими сложилось не совсем удачно (нет друзей, конфликтные отношения со сверстниками или со взрослыми, не удается занять удовлетворяющую позицию в классе), то это отражается и на познании им себя. Оно либо задерживается, либо результат его бывает не соответствующим действительности. И то и другое отрицательно сказывается на становлении личности.

Знание школьником самого себя, его самооценки существенно влияют на то, как он ведет себя в различных жизненных ситуациях. Но это влияние не прямое. Оно опосредуется самоуважением личности, которое можно считать фокусом «образа Я».

Все, что школьник узнает о себе в процессе общения и взаимодействия с различными людьми, иногда в большой мере, а иногда минимально опосредуется рефлексией, то есть внутренним диалогом, в котором он рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или

иные ценности, свойственные различным группам, семье, обществу сверстников, значимым лицам.

Почти каждый школьник (один раньше, другой позже, один внезапно, другой исподволь) обнаруживает, что все чаще и чаще как бы отстраняется от всего и всех ради погружения в самого себя. Он замечает, что внешний мир, различные события собственной жизни интересуют его и вызывают у него размышления и переживания в большой степени в связи с тем, что дают повод для осмысления самого себя, для осознания своей непохожести на окружающих, даже своей уникальности.

В старшем подростковом возрасте и в юности человеку доставляет особое удовольствие погружаться в себя, исследовать свои мысли, чувства, поступки. Юный М.Ю.Лермонтов писал М.А.Лопухиной: «Назвать Вам всех, у кого я бываю? Я - та особа, у которой бываю с наибольшим удовольствием». А современная девятиклассница пишет: «Когда я остаюсь одна, то чаще всего занимаюсь оценкой своих поступков, отдельных действий, иногда даже сказанных фраз. Бывает, что вечером вспоминаю фразу, сказанную кем-то, слышу его голос, обдумываю свой ответ. Когда я нахожу сказанное мной правильным, у меня резко повышается настроение».

Это стремление юности осмыслить себя, свою жизнь наедине с собой не случайно. Чтобы найти путь к миру, надо найти путь к себе. Не может быть настоящим собеседником другим людям тот, кто избегает самого себя. Он в таком случае не умеет размышлять, не может оценивать жизненные ситуации. Самопознание, возникая в общении и взаимодействии с миром, делает уединение необходимым шагом на пути к общению и взаимодействию.

Порой можно слышать, что рефлексия делает юного человека пассивным, лишает его уверенности в себе. Л.Н.Толстой придерживался иного мнения. Он записывал: «Я смолodu стал преждевременно анализировать все и немилостиво разрушать. Я часто боялся, думал - у меня ничего не останется целого; но вот я старею, а у меня целого и невредимого много, больше, чем у других людей... У моих сверстников, веривших во все, когда я все разрушал, нет и 1/100 того».

Сегодня, когда для нас важно сформировать каждого как социально активную личность, развитие рефлексии

у школьников становится необходимым условием решения этой задачи. Ибо только человек с развитой рефлексией в состоянии ставить перед собой общественно значимые цели и находить индивидуальные пути их достижения.

Во многом именно мера развитости у человека способности осмысливать окружающий мир и себя в нем позволяет ему находить социально ценные, личностно значимые и реальные способы реализации себя в активной жизни на благо общества.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ОБЩЕНИЯ

Жизнь порой проделывает довольно жестокие «естественные эксперименты». Мать отказывается забирать новорожденного, и он остается на попечении государства. Ему обеспечивают полноценное кормление и уход. Но, несмотря на это, младенец постоянно находится в заторможенном состоянии. Он вял, плохо ест, плохо прибавляет в весе, не реагирует на внешние раздражители.

Прошел месяц, мать одумалась или ее уговорили родственники, и она взяла ребенка домой. Картина резко меняется. Ребенок становится подвижным, реагирует на внимание матери, позднее - на игрушки. Но... спустя несколько месяцев матери надоедает возня с ребенком. Она не желает посвящать ему свое время, у нее есть более привлекательные занятия. И ребенок вновь попадает в детское учреждение. И вновь у него появляются те же явления заторможенности. Наш закон гуманен. И даже подобная мать может спустя какое-то время вновь взять ребенка к себе (и он опять «оживет») и опять вернуть его государству, а потом вновь забрать его на воспитание и опять... отдать в Дом младенца. Так вот, после третьего возвращения в детское учреждение или после сплошного трехмесячного «лишения любви» матери ребенок, впав в состояние эмоциональной пассивности, обычно из него уже не выходит. В его психике, в его эмоциональной сфере происходят изменения, которые уже нельзя полностью устранить.

Это явление эмоциональной заторможенности у детей, отлученных от матери и помещенных в детское уч-

реждение, еще в 20-е годы нашего века советские психологи называли «госпитализмом». Что становится причиной «госпитализма»? Резкий дефицит общения со взрослыми. В семье 75% времени бодрствования младенец общается с людьми и активно играет; лишь 25% этого времени приходится на пассивное слежение за окружающими и на бездействие. В детских учреждениях это соотношение почти обратное (Й.Лангмейер, З.Матейчек).

Поразительные данные были получены в результате сравнительного исследования воспитания и развития младенцев в различных культурах. Так, в Уганде мать постоянно носит младенца на себе и дает ему грудь по первому его требованию. Здесь бросается в глаза невероятно быстрое развитие ребенка, намного более интенсивное, чем в Европе. Трехмесячным он уже может несколько минут сидеть без опоры, в шесть месяцев встает с опорой на что-либо или кого-либо, в девять начинает ходить и вскоре лепетать. Однако! Около восемнадцати месяцев от роду ребенка отнимают от матери, практически лишают эмоционального контакта с ней. И он теряет темп развития, перестает опережать европейских детей, а затем начинает отставать от них в развитии.

Почему же младенцу необходимы для нормального развития интенсивное общение со взрослыми, их ласки, слова, смысла которых он, казалось бы не понимает? Очевидно, потому, что он не остается пассивным объектом ласкового внимания. Эмоциональность отношения взрослого пробуждает в младенце ответные реакции, которые мы сегодня еще довольно плохо себе представляем. Но можно с уверенностью говорить о том, что в ответ на эмоционально окрашенные обращения к ребенку у него развиваются соответствующие отклики, происходит первоначальное превращение природных задатков в человеческие способности - к эмоциональному контакту, к *со-радovанию* и *со-печалованию*.

По мнению известного американского психофизиолога Нила Миллера, дефицит родительского тепла в раннем детстве ведет не только к снижению интеллекта и аномалиям социального поведения, но и к повышению уязвимости, сильному нервному напряжению, агрессивности. Ретроспективное изучение 102 правонарушителей-рецидивистов в возрасте пятнадцати-восемнадцати лет,

проведенное в одной из английских исправительных школ, показало, что тревога, возникшая в раннем детстве вследствие дефицита общения с родителями, предопределила склонность детей отвечать асоциальным образом на последующие события в их жизни (П.Симонов). Некоторые данные свидетельствуют о том, что дефицит общения с родителями может стать одной из причин происхождения шизофрении у юношей и взрослых.

Казалось бы, все ясно: чем больше ласки и любви, тем лучше! Однако целая серия исследований привела ученых к совершенно иному выводу. Выяснилось: когда родительская любовь проявляется преувеличенным образом, когда с ребенка не спускают глаз, то результат бывает тоже плохой. В этом случае у ребенка тоже не формируются механизмы, позволяющие осуществлять эмоциональный контакт. Нередко случается, что у такого ребенка, когда он вырастает, не складываются отношения с людьми. Появляются такие черты личности, как холодность чувств и эгоцентризм (К.Обуховский).

Общение - важнейшая детерминанта эмоциональных состояний человека. Весь спектр человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей. Общение всегда определенным образом эмоционально окрашено - от нежности до ненависти. Благодаря этому в процессе общения люди передают друг другу не только какой-то текст, но и эмоциональный подтекст. Этот подтекст может усиливать смысл текста, ослаблять его, противоречить ему. В результате вокруг общающихся людей возникает своеобразное «эмоциональное облако» - аура (от греч. *aura* - дуновение ветра), которое и делает общение лицом к лицу столь желанным и необходимым. Уже в разговоре по телефону насыщенность ауры значительно снижается. Не случайно даже самую длинную телефонную беседу мы обычно заканчиваем словами: «Надо бы увидеться!»

В подростковом и раннем юношеском возрастах особая роль эмоциональной функции общения проявляется в двух аспектах: в приобретении опыта эмоциональных отношений с людьми и в развитии эмоционального восприятия окружающей действительности.

В науке установлено, что те школьники, которые испытывали дефицит общения и в связи с этим не смогли

успешно решить свои детские или подростковые конфликты (связанные, в частности, и с половым созреванием), когда вырастают и становятся родителями, часто оказываются неспособными установить тесную эмоциональную связь со своим ребенком.

Так называемые лонгитюдные (длительные) исследования жизненного пути одних и тех же людей с младенчества до зрелого возраста, проведенные за рубежом, показали, что эмоционально теплые, способные к интимной коммуникации мужчины в восьмилетнем возрасте имели относительно устойчивую дружбу с другими мальчиками: среди их товарищей по играм были также девочки. Напротив, мужчины, которые держат людей на расстоянии и избегают тесных человеческих контактов, уже в младших классах не умели дружить с мальчиками и реже играли с девочками.

По нашим данным, те, кто в ранней юности имел друзей, впоследствии либо сохраняют с ними близкие отношения, либо ищут и находят новых друзей, а также сравнительно легко решают проблему создания семьи. Те же, кто в юности друзей не имел, как правило, не находят их в дальнейшей жизни и испытывают трудности в общении.

Глубокий эмоциональный контакт, который является непременным атрибутом дружеского общения, формирует своеобразный эмоциональный механизм, позволяющий затем не только осуществлять аналогичные контакты, но и активно искать их. При отсутствии дружеского общения этот механизм, видимо, не возникает, ибо общая, присущая в принципе всем людям потребность в эмоциональном контакте не находит своей реализации. В результате, становясь взрослым, человек не ищет подобных контактов или не может их поддерживать.

Таким образом, отношение к друзьям, которое формируется у школьника, по своему значению выходит далеко за рамки частных отношений именно с тем или иным сверстником, с той или иной группой. Н.К.Крупская мудро обращала внимание на важность этих отношений, считая, что они вырабатывают у ребенка ту черту, которую она назвала «общественным инстинктом». «Общественный инстинкт, - писала она, - это сочувствие другим людям и умение понимать их... При надле-

жаших условиях этот общественный инстинкт переносится потом с узкого круга товарищей на широкий круг людей вообще. Живое ощущение своей духовной солидарности с окружающими людьми есть великое благо и великая сила».

Функция общения в развитии у ребенка эмоционального восприятия окружающей действительности проявляется двояко. С одной стороны, содержание, эмоциональная глубина общения, тот «обмен» эмоциями, который при этом происходит, влияют на то, как воспринимает школьник все окружающее, на глубину и окрашенность его эмоций. Например, родительские ласки влияют на формирование у ребенка эмоционально положительного отношения к людям. Позднее ту же роль играет дружеское общение со сверстниками.

Помимо этого общение со сверстниками оказывается очень важным для психосексуального развития вообще, в частности - эмоционального восприятия сферы сексуальных отношений. Разговоры с приятелями, друзьями (часто довольно грубые) помогают ребенку, подростку, юноше адаптироваться к тем изменениям, которые происходят в его организме и физическом облике, освоить и изжить в определенной мере те волнующие переживания, которые связаны с пробуждающейся сексуальностью. Невозможность выразить свои эмоциональные переживания, связанные с психосексуальным развитием, нередко приводит к тяжелым душевным переживаниям и травмам, особенно в старшем подростковом и раннем юношеском возрастах.

С подобной ситуацией столкнулся герой американского писателя Торнтона Уайлдера Теофил Норт. Родители его подопечного шестнадцатилетнего Чарльза Фенвика были весьма травмированы холодностью, снобизмом, эгоцентризмом своего сына, не понимая их истоков и не зная, как себя вести с сыном. Норт довольно быстро обнаружил, что причина — в изоляции от сверстников. Это лишило Чарльза источника важнейших аспектов социального опыта, исказило его эмоциональное восприятие окружающей жизни вследствие фиксированности на неизжитых переживаниях, связанных с той сферой, которую другие мальчики познают и изживают, именно общаясь друг с другом. Проявлялось это даже в

неадекватной для его возраста реакции на весьма безобидные слова, которые вызывали у него ассоциации сексуального характера. Так, когда Теофил Норт случайно употребил в беседе название музыкального инструмента - пикколо, Чарльз совершенно неожиданно отреагировал крайним смущением. Это и позволило Норту обнаружить причину трудностей и найти способ их преодоления: «...Для маленького мальчика слово «пикколо», благодаря простому созвучию, полно волнующе-жутких и восхитительных ассоциаций с «запретным» - с тем, о чем не говорят вслух; а всякое «запретное» слово стоит в ряду слов, гораздо более разрушительных, чем «пикколо». Чарльз Фенвик в шестнадцать лет переживал фазу, из которой он должен был вырасти к двенадцати. Ну, конечно! Всю жизнь он занимался с преподавателями; он не общался с мальчиками своего возраста, которые «вентилируют» эти запретные вопросы при помощи смешков, шепота, грубых шуток и выкриков. В данной области его развитие было замедленным».

С другой стороны, роль общения в формировании эмоционального отношения ребенка к окружающей жизни проявляется опосредованно - в уединении. Уединение - это, как правило, эмоциональное переживание того, что происходит в реальном общении, в реальной жизни. Поэтому если подросток или старшеклассник избегает уединения или посвящает его только каким-то конкретным делам, это может означать, что у него слабо развито воображение, он недостаточно эмоционально развит, глух к эмоциональной стороне жизни. Как писал А.А.Блок, «человек, сознавший одиночество или хотя бы придумавший его себе, - более открыт душою и способен воспринять, может быть, чего другой не воспримет».

РЕАЛИЗАЦИЯ СЕБЯ В ОБЩЕНИИ

Борис Леонидович Пастернак в первом варианте стихотворения «Гамлет» писал так:

Вот я весь. Я вышел на подмостки,
Прислонясь к дверному косяку.
Я ловлю в далеком отголоске
То, что будет на моем веку.

Это шум вдали идущих действий,
Я играю в них во всех пяти...

В «Алом парусе» было опубликовано письмо десятиклассника, в котором есть такие слова:

...В классе я - один, на тренировке -
другой, дома-третий, а на улице -
четвертый.

«...Я играю в них во всех пяти», - говорит поэт. «Я всюду разный», - переключается с ним современный десятиклассник. Это совпадение неслучайно. «Пастернак - подросток, - пишет поэт А. Вознесенский. - есть художники, отмеченные постоянными возрастными признаками. Так, в Бунине есть четкость ранней осени, он будто всегда сорокалетний. Пастернак же вечный подросток, неслух. «Я создан богом мучить себя, родных и тех, которых мучить грех». Лишь однажды в стихах в авторской речи он обозначил свой возраст: «Мне четырнадцать лет. Раз и навсегда». В этой возрастной константе поэта, наверное, и кроется некая смутная, но очень глубинная по сути параллель его с современными подростками.

Реализация себя школьниками осуществляется, образно говоря, тоже в процессе исполнения ими самых различных ролей на «подмостках жизни», как минимум в пяти актах, которые разыгрываются на «подмостках» пяти «театров». Это, конечно, довольно условное, как всякий образ, сравнение. Но все-таки попробуем убедиться в том, что оно имеет под собой основание.

«Акт первый, который играют на подмостках театра драмы». Театр драмы, на подмостках которого общаются школьники, - это те коллективы и приятельские компании, в которые они входят. В литературоведческом значении драма подразумевает глубину переживаний героев и серьезность коллизий и конфликтов, в которых участвуют эти герои.

Реализация себя школьником в коллективе происходит тогда, когда жизнь коллектива настолько насыщена и привлекательна для него, что создает возможность для удовлетворяющего общения с товарищами и вызывает стремление общаться с ними. К сожалению, эти условия

не всегда имеются на практике. Жизнь класса нередко неинтересна и формальна, а порой превращается в этакую цирковую парад-алле - вереницу шумных и трескучих мероприятий. В результате мы наблюдаем уменьшение роли классного коллектива в жизни многих ребят (особенно по мере их взросления), стремление удовлетворить свои интересы и потребности, в том числе и в общении, вне школы.

Однако в тех случаях, когда жизнедеятельность классного коллектива интересна и разнообразна, общение в нем, возможности сущностной и внешней реализации себя для школьников могут быть весьма широки. Познавательная деятельность, общение со сверстниками и взрослыми в ее процессе позволяют школьникам реализовать свои познавательные интересы и склонности на уроках, на занятиях в кружках, научных обществах, факультативах и т.д. Включение школьников в разные виды трудовой деятельности - также обширная сфера для реализации себя. Здесь ребята получают возможность ощутить свою полезность людям, реализовать свои индивидуальные умения, нужду в социальных контактах.

Однако общение в процессе организованной жизнедеятельности и само ее содержание не исчерпывают потребности в социальном утверждении, в реализации себя. Почему? Да потому хотя бы, что здесь всегда имеется элемент регламентации. Кроме того, не всякая жизнедеятельность и не во всяком коллективе предоставляет возможность каждому школьнику утвердить свою индивидуальность. И поэтому так необходимо ребятам реализовать себя в общении с приятелями - нерегламентированном, свободном, равноправном. С первого по десятый класс их настойчиво влекут к себе сверстники, с которыми не требуется соблюдать правила поведения, необходимые в отношениях со взрослыми, с которыми они чувствуют себя на равных, с которыми можно быть самим собой. Хотя на самом деле это и не совсем так, а порой и совсем не так! Ведь в контакте со сверстниками тоже надо придерживаться определенных норм, которые нередко еще более жесткие, чем в среде взрослых. И все-таки чем старше становится школьник, тем настоятельнее для него потребность в этом общении, тем больше он к нему стремится.

Именно в обществе сверстников школьник получает действительную или иллюзорную (что им чаще всего не осознается) возможность реализовать себя и сущностно, и внешне. Сущностно потому, что в компании сверстников он ощущает себя равным, принятым, а стало быть, ценным. Это крайне важное ощущение, без которого трудно расставаться с детством, с эмоциональной «пуговиной», привязывающей к родителям. Оно, это ощущение, позволяет считать себя на каждом возрастном этапе «уже выросшим». В то же время в обществе сверстников идет и внешняя реализация себя: быть таким, как все, соответствовать стандартам моды, поведения в подростковой и юношеской среде. Уже младшего подростка начинает одолевать смутное беспокойство: «такой ли я как все?», чем старше он становится, тем неотвязнее это сомнение. Наличие компании помогает убедиться в том, что с этим все в порядке. Но уже в старшем подростковом возрасте возникает другое беспокойство: «Неужели я такой, как все?» Однако об этом дальше.

«Акт второй, который играют на подмостках камерного театра». Здесь мы имеем дело с реализацией себя школьниками в общении в семье, с близкими друзьями, в романтическом общении со сверстниками противоположного пола.

В последние десятилетия роль семьи, ее субъективная значимость для ребят старшего школьного возраста неуклонно возрастала. Сегодня эта тенденция «спустилась вниз» и захватила детей более младших возрастов. Речь идет именно о субъективной значимости семьи, независимо от того, как действительно складываются отношения там. Даже в тех многочисленных еще случаях, когда семья явно неблагополучна, когда школьник негативно относится к родителям, даже в таких случаях ребята мечтают об идеальной семье. Пусть эта мечта проецируется на свою будущую семью или примысливается, компенсируется в фантазиях по отношению к родительской семье.

Чем старше становятся школьники, тем большее значение они придают общению с близкими друзьями, тем большее объективное влияние оказывает оно на их эмоциональное благополучие и социальное развитие. Под-

ростки, как правило, смотрят на дружбу как на взаимопомощь. Также относится к дружбе немалая часть старших подростков и даже старшеклассников. С возрастом, дополняя этот взгляд, а потом во многом и заменяя его, появляется новое отношение к дружбе - как к пониманию. У девочек оно возникает намного раньше, чем у мальчиков, выражено отчетливее и проявляется гораздо чаще.

Само наличие друга помогает ощутить свою нужность кому-то, уверенность в себе и своих силах. Друг - источник высокого самоуважения, ибо от него ждут (и часто получают) оценку своих качеств, поступков, личности в целом, что намного важнее оценок всех остальных людей. Общение с друзьями рассматривается как архиверительное. С ними обсуждаются наиболее волнующие и сокровенные темы. Это нередко разговор-исповедь. Именно потому, что дружба так важна и необходима, что она воспринимается как глубоко интимное отношение, у ребят возникает немало проблем и сложностей. Это естественно, ибо в реальной жизни достичь идеала дружбы непросто. И потому, что, ища у друга понимания, сочувствия, поддержки, школьник сам далеко не всегда готов ответить тем же. Эгоцентризм, застенчивость, эмоциональная неразвитость мешают видеть сложности и проблемы другого человека, адекватно проявлять свое даже весьма положительное отношение.

Эти и многие другие трудности могут приводить к тому, что часть ребят начинает отрицать возможность дружбы вообще. Одни считают, что в наше «рационалистическое» время дружбы нет, а есть отношения «ты - мне, я - тебе»; другие мучительно переживают свои неудачи в этой сфере; третьи ищут компенсации в суррогатах дружбы - компаниях, либо случайных, либо спаянных какими-то поверхностными увлечениями, а то и противоправными интересами.

Сущностная реализация себя в дружбе - не только необходимое условие благополучного самоощущения, особенно для старших школьников, но и важнейшая предпосылка успеха в другом виде общения.

В этот период идет интенсивный процесс становления мужественности и женственности как характеристик поведения школьника. И становление это во многом зависит от

реального общения со сверстниками противоположного пола, от того опыта, который ребята из него выносят. Быть увлеченным, интересоваться лицами другого пола - в этом раскрывается предвкушение еще не наступившей взрослости, с одной стороны. А с другой - к этому побуждают товарищи, фильмы, книги. Нормы, господствующие в среде старших подростков и старшеклассников, предписывают общение с лицами другого пола, считают его высокопрестижным. Поэтому даже когда семиклассники и десятиклассники и не стремятся к такому общению субъективно, они вынуждены его искать, нередко просто выдумывать его, чтобы «соответствовать». Причем опять же эта тенденция захватывает в наши дни все более младшие группы школьников.

Дописывая незаконченное предложение «Когда я вижу мальчика и девочку моего возраста, гуляющих вместе...», около 7% четвероклассников ответили «завидую им», а 4% - «наводит на воспоминания». К девятому классу процент «завистников» возрастает до 25% у девушек и 33% - у юношей, а «обуреваемых воспоминаниями» до 20% среди юношей (десятиклассников).

Любовь, как и дружбу, школьники считают столь большой ценностью, что многие даже выражают сомнение в ее возможности в реальной жизни. Но мечтает о ней подавляющее большинство, включая и тех, кто ведет весьма вольный образ жизни или даже вступил на противоправный путь. Более того, две последние группы ребят нередко именно с возможной любовью связывают надежды на изменение себя и своей жизни.

Важность реализации себя школьниками в доверительном, романтическом общении с лицами другого пола велика — и субъективно в данный момент, и объективно для их будущей жизни. Опыт, полученный в подобном общении, оказывает существенное влияние и на становление личности, и на отношения с людьми, и на успешность будущей семейной жизни.

«Акт третий, который играют в театре марионеток». Что имеется в виду? Дело в том, что хотя потребность в эмоциональном контакте со сверстниками, необходимость реализовать себя в дружеском и товарищеском общении у ребят очень велика, но удовлетворить ее удаст-

ся далеко не каждому и далеко не всегда. Но неудовлетворенность не отменяет потребности, наоборот, обостряет ее. И тогда в ход идут любые суррогаты.

Именно в этом случае школьник может оказаться в компании весьма сомнительного свойства, хотя и совсем необязательно асоциальной. Просто здесь сошлись такие же вот неудовлетворенные, непринятые, не увлеченные ничем серьезным или даже несерьезным, но серьезно. Обычно в таких компаниях время идет в ничего неделании, в поисках впечатлений самого примитивного свойства, в разговорах, которые «ни уму, ни сердцу». Но! Каждый всеми силами стремится показать себя в этом ничемном времяпрепровождении как довольный, как свой, преданный компании. В подобных группах лидеры нередко становятся ребята ярко выраженного авторитарного склада, стремящиеся подавить всех.

Нормы таких компаний, руководство лидеров практически лишают их членов права на выбор, право на инакомыслие и инакоделание. Лидер, компания своими нормами, своим стилем жизни определяют и нормы, и стиль жизни каждого ее члена, превращая его в марионетку, раба нормы, раба сиюминутного импульса лидера или компании. Однако было бы наивно и односторонне полагать, что «театром марионеток» становятся только группы свободного общения. К сожалению, и в школьных классах можно встретить нечто подобное.

Уже шла речь о том, что не во всяком классе есть условия для удовлетворяющего школьников общения, что с возрастом все больше ребят начинают искать контакты вне школы, потому что в классе они не ощущают себя личностью. В классе они марионетки, которые ведут себя так, как от них ожидают одноклассники, а вслед за ними и учителя (так, как ожидают учителя, а вслед за ними и одноклассники). Можно назвать огромное множество ролей и масок, которые исполняют и носят в школе различные ребята. Это и «шуты» самого разного вида (печальный, язвительный, беспечный, подбострастный), это и Чайльд-Гарольды, Печорины, Татьяны, Ларисы, Дон-Жуаны (в различных ипостасях - от вульгарных до изысканнейших). Школьник может находиться в классе в позиции «паршивой овцы», «маль-

чика для битья» и во многих других, к чему вынуждает его обстановка, сложившаяся в классе.

Все эти роли и маски предполагают определенный стиль контактов с окружающими. В результате реализации подобного стиля происходит деформация личности, последствия которой могут сказаться на всей дальнейшей жизни. У некоторых ребят может и не происходить глубинных деформаций, а лишь развивается умение приспособливаться к неблагоприятным обстоятельствам. У кого-то эти обстоятельства вызовут рано или поздно протест, бунт, в результате чего будут сломаны сложившиеся стереотипы отношений. Может даже случиться, что школьник уйдет из класса совсем, сохраняя себя как личность.

«Акт четвертый - карнавал». Карнавал - зрелище без рампы и без разделения на исполнителей и зрителей. Это-то и соответствует самой сущности реализации себя в детстве и юности: играть в жизнь, играть на публику, будучи ее частью, самовыражаться в этом и перенимать в процессе игры модели и образцы взрослого поведения.

Карнавализация общения с обязательными для нее эксцентричностью, профанациями позволяет выйти за рамки повседневности, сменить, пусть и на короткий срок, свой статус, преобразить по своему усмотрению окружающую жизнь, дает возможность искать свой стиль поведения, экспериментировать, примеривать различные роли и маски. Не надо идеализировать это явление, ибо оно «чревато»: большинство эксцентрических выходок ребят, вплоть до преступлений, имеет групповой характер. Но нельзя и недооценивать роль карнавальности для «сегодня и завтра» школьников, для становления их личности.

«Акт пятый - играется в театре грез». Сущностная реализация человека происходит не только в социальном сотрудничестве; очень важную роль играет и общение с самим собой. Именно наедине с собой ребята нередко реализуют свои многочисленные увлечения, творческие потенции личности, которые в школьном возрасте необычайно многолики (позднее происходит их угасание у части людей). Уединение дает возможность развить и реализовать многие задатки и способности, особенно

литературные, музыкальные, художественные, отчасти технические. Кроме того, сколь ни многообразна жизнедеятельность коллективов и групп, в которые входит школьник, сколь ни многоаспектна его реализация себя в контактах с окружающими, всегда остается то самое заветное, что реализовать в реальной жизни (простите эту тавтологию) невозможно. Именно потому, что оно слишком заветное. Это то, о чем писал Ф.И.Тютчев:

Как сердцу высказать себя?

Другому как понять тебя?

• Поймет ли он, чем ты живешь?

Реализация этого самого заветного происходит на «подмостках» в уединении. Уединение школьников имеет коренное отличие от уединения взрослых. Взрослые, оставаясь наедине с собой, обычно сбрасывают груз тех ролей, которые они исполняют в жизни, и (так, по крайней мере, им кажется) становятся самими собой. Ребята, наоборот, лишь в уединении и проигрывают те многочисленные роли, которые недоступны им в реальной жизни, представляют себя в тех образах, которые им наиболее импонируют. Они делают это в мечтах и так называемых играх-грезах (А.Н.Леонтьев).

Склонность к реализации себя в мечте, в воображении весьма важна для развития личности и для ее функционирования в обществе. Рефлексивная личность проигрывает в воображении много различных своих поступков, возможные последствия этих поступков, свою реакцию на эти последствия. Таким образом, она как бы изживает побудительные причины многих поступков, и ей становится совершенно не обязательно все их совершать в реальной жизни. Нерефлексивная личность либо ничего не проигрывает в мечтах и воображении, либо очень мало. Поэтому любая побудительная причина приводит ее к действию. При этом сам человек очень часто может абсолютно не предвидеть последствий своих поступков и своей реакции на эти последствия. Опыт, полученный как в общении, так и в мечте, в воображении, позволяет личности предотвратить многие жизненные шаги, которые привели бы к нежелательным для нее и для общества результатам.

Школьник как субъект общения

В процессе своего развития человек становится субъектом общения, «это превращение в субъект есть не что иное, как процесс воспитания, процесс становления личностных качеств у данного человека, процесс его приобщения к другим людям и обособления от других, его социализации и самоутверждения» (М.С.Каган).

Для того чтобы процесс становления человека субъектом общения протекал нормально, необходимо наличие ряда внешних условий и внутренних предпосылок. Базовой внутренней предпосылкой становления человека субъектом общения является наличие у него потребности в общении, которая имеет специфически человеческий характер и формируется у ребенка в процессе взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми (А.Н.Леонтьев).

Как и другая любая, потребность в общении является источником активности личности. Потребность в общении - сложное структурное образование, в котором нас интересуют две составляющие: потребность в эмоциональном контакте и потребность в уединении.

Потребность в эмоциональном контакте можно трактовать как переживаемую (не всегда осознанную) нужду человека в двусторонних или многосторонних отношениях, в которых школьник чувствует себя предметом интереса и симпатии со стороны других людей; солидарен с окружающими, переживая их горести и радости (К.Обуховский). Эта потребность реализуется школьниками самыми различными способами и в самых различных сферах.

Основной сферой реализации потребности в эмоциональном контакте является сфера межличностных отношений, в которые вступают школьники с окружающими их людьми в семье, во дворе, в классе, в школе и т.д., здесь реализация потребности имеет явный характер. В то же время типичной является ситуация, когда реализация потребности в эмоциональном контакте имеет скрытый характер. Это происходит тогда, когда она реализуется школьниками в других сферах жизнедеятельности. Так, например, стремление к участию в различной

совместной деятельности со сверстниками нередко есть следствие неосознаваемого стремления к общению с ними. В то же время учебный процесс, спортивные увлечения и т.д. становятся сферами реализации школьником и потребности в эмоциональных контактах. Возможности для реализации потребности в эмоциональных контактах предоставляет школьникам совместная жизнедеятельность со сверстниками в классе, кружке, клубе, секции, летнем лагере. Эти возможности бывают большими или меньшими в зависимости от разнообразия, насыщенности, привлекательности для ребят жизнедеятельности коллектива. Одновременно общение в коллективах, если оно становится личностно значимым для школьника, способствует развитию потребности в эмоциональных контактах.

Потребность в уединении - это переживаемая и не всегда осознаваемая нужда школьника вести внутренний диалог с самим собой или с кем-то воображаемым, как правило, наедине, но иногда и в присутствии других людей.

Реализация потребности в уединении возможна в связи с тем, что у школьника происходит «разделение личности сознанием на «Я - Я другое», или на «Я - не Я», или, наконец, примысливание в качестве партнера собой иной личности, и даже фантастической. Сюда следует отнести также «наделение» духовными качествами неодушевленных объектов и включение их во внутренний диалог как полноправных коммуникантов» (В.М.Сокковнин). Развитость у школьника потребности в уединении и способов ее реализации - важный показатель его социального и индивидуального развития. Ведь для того чтобы найти путь к окружающим, надо сначала найти путь к себе.

Наличие у школьника потребностей в эмоциональном контакте и уединении и степень их развития являются важнейшими внутриличностными условиями становления его субъектом общения. Но сами по себе они не определяют то, как ведет себя тот или иной школьник в конкретной ситуации общения, каким образом он реализует в ней эти потребности. Поведение школьника как субъекта общения определяют *социальные установки*.

Под социальной установкой понимается целостное динамическое состояние субъекта, его готовность к проявлению активности по отношению к социальным объектам, что предполагает психологическое переживание их социальной ценности. Социальная установка возникает при наличии, с одной стороны, определенной потребности у субъекта, а с другой - ситуации удовлетворения этой потребности (Г.М.Андреева).

Социальная установка имеет определенную структуру, где выделяются: а) познавательный (когнитивный) компонент (осознание объекта социальной установки), б) аффективный компонент (эмоциональная оценка объекта, выявление чувства симпатии или антипатии к нему); в) поведенческий (конативный) компонент (последовательное поведение по отношению к объекту).

Социальные установки личности образуют определенную установочную систему. Так, школьник как субъект общения обладает социальными установками на самого себя как участника общения («образ Я»), на отношение к другим людям как к партнерам по общению, на сам процесс общения. Эти социальные установки формируются в процессе жизнедеятельности личности и оказывают существенное влияние как на реальное поведение, так и на восприятие человека своей жизнедеятельности.

Одна из самых важных установок школьника как субъекта общения - «образ Я». Фокусом этой установки можно считать самоуважение личности, которое синтезирует в себе рассудочный (осознание себя) и эмоциональный (удовлетворенность собой) элементы, а также в большой мере определяет поведение школьника по отношению к самому себе и окружающим. Принятие себя, удовлетворенность собой как личностью - обычно следствие самооценки школьником тех качеств, которые он считает наиболее важными. Одновременно уровень самоуважения зависит от того, что и в какой мере ценят в школьнике окружающие, что они одобряют и поощряют и насколько это совпадает с его шкалой ценностей. Так, школьник может низко оценивать свои успехи в учении, но если для него важнее успешность в спорте и достижения в нем удовлетворяют его самого и значимых для него людей, то и самоуважение у него может быть достаточно высоким.

На самоуважение школьников влияют практически все сферы общения. Так, юноши, имеющие младших братьев или сестер, выше остальных сверстников оценивают себя по таким качествам, как смелость, доброта, ум, самостоятельность, и ожидают высоких оценок по этим качествам от окружающих. Особо существенное влияние на самоуважение школьника оказывает общение со сверстниками, то, какие личностные качества наиболее ценятся ими в тех или иных условиях. На формирование самоуважения учащихся влияет их общение со взрослыми: близость отношений с родителями, проявление ими серьезного уважительного интереса ко всем сферам жизни школьника, к его интересам, увлечениям, проблемам, их умение уважать мнение школьника по различным вопросам. Близкие дружеские отношения с родителями способствуют появлению у школьников чувства уверенности в себе, в своих силах.

Высокое самоуважение крайне важно для всего процесса развития личности (особенно в старшем подростковом возрасте и в ранней юности). Уровень самоуважения школьника самым непосредственным образом влияет на то, как он реализует себя как субъект общения, определяет поведение школьника в процессе общения, выбор партнеров по общению, отношение к ним.

Отношение к партнерам по общению во многом определяется социальными установками школьника. В зависимости от них школьник может проявлять интерес ко всем окружающим или только к тем партнерам, которые обладают определенными социальными, возрастными, половыми или личностными характеристиками. Он может воспринимать потенциальных или реальных партнеров по общению как заведомо ценных для себя или как неприятных и даже опасных. Он может относиться к окружающим с той или иной мерой заинтересованности, искренности, может ожидать от партнеров альтруистического или эгоистического поведения по отношению к себе. Все это во многом зависит от степени сформированности у школьника *установки на общительность*.

Традиционно «общительность - замкнутость» рассматривается как свойства личности. Однако такой подход односторонен. Он не учитывает того, что «общитель-

ность - замкнутость» проявляется не только как свойства личности, но и как определенное поведение школьника в тех или иных ситуациях, т.е. как социальные установки.

Общительность можно определить как сильно развитое, устойчивое стремление личности к контактам с окружающими, которое сочетается с быстротой их установления (А.И.Аржанова, А.И.Ильина).

«Общительность - замкнутость» как социальные установки на участие в процессе общения формируются у школьников под влиянием различных условий. Причем одни и те же условия могут влиять на формирование общительности или замкнутости у школьника или остаться нейтральными по отношению к процессу их формирования. Так, физические недостатки: хромота, заикание, плохое зрение, непривлекательная внешность (особенно у девочек) - могут привести к замкнутости, если они фиксировались с ранних лет окружающими. В то же время ребята с подобными недостатками могут отличаться и повышенной общительностью, ибо общение становится для них определенной компенсацией дефицитов, порождаемых их физическими недостатками.

В разные возрастные периоды развития личности общительность и замкнутость как социальные установки могут сменять друг друга или находиться в различном соотношении. Они могут проявляться или не проявляться в зависимости от конкретных ситуаций, в которых оказывается школьник. «Общительность - замкнутость» может проявляться по-разному в сфере общения и в общении в тех или иных сферах жизнедеятельности. Это связано обычно с интересами школьника. При наличии интереса замкнутый ученик может проявлять не свойственную ему общительность, стремясь к совместной со сверстниками работе, или игре, или спортивным занятиям.

Общительность определяет во многом стремление школьника к общению и установлению контактов с тем или иным числом партнеров. Но не только общительность. На стремление к общению влияет и наличие или отсутствие у школьника *социальной установки на другого человека*, сформированность у школьника аттракции. Аттракция (от фр. attraction - привлечение, тяготение) обозначает взаимное тяготение людей друг к другу, социальную установ-

ку, в которой представлено отношение к другому человеку. Как и всякая социальная установка, аттракция содержит три компонента. Рассудочный (когнитивный) компонент представлен ожиданием от другого человека альтруистических действий и определенной позитивной оценки отношений с этим человеком. Аффективный компонент содержит общую эмоциональную оценку другого человека, которая сопровождается различным уровнем физиологического возбуждения и определяется субъектом словами «хороший», «приятный» и т.д. Поведенческий компонент включает в себя предрасположенность к альтруистическим действиям по отношению к другому человеку, желание помочь ему, способствовать его благополучию (Л.Я.Гозман).

В повседневном общении аттракция проявляется в виде симпатии, в товарищеских или приятельских отношениях, в дружбе, любви к конкретным людям. В общении в основном проявляется ее аффективный компонент (во всяком случае, так принято считать). Но в формировании аттракции как социальной установки на другого человека определяющее значение имеет ее когнитивный компонент. Потому для того, чтобы аттракция сформировалась, необходимо, чтобы школьник знал систему ценностей в сфере общения, принятую в среде окружающих его людей, и те оценочные термины, в которых она выражается.

Важной социальной установкой школьника по отношению к партнерам по общению является *готовность к эмпатии*, т.е. к сопереживанию и сочувствию. Высокий уровень готовности к эмпатии связан с щедростью, оптимистичностью, сердечностью, эмоциональностью, проявлением интереса к другим людям. Человек с низким уровнем эмпатии проявляет непреклонность, эгоистичность, требовательность, сосредоточен на самом себе, подвержен неожиданным вспышкам, склонен к умозрительному подходу к окружающей жизни (Т.Шибутани).

Социальные установки во многом определяют характер общения, в которое вступают школьники, меру эмоциональной привязанности к партнерам. В связи с этим формирование социальных установок школьников, в частности в сфере общения, становится одной из важных педагогических задач.

Социальные установки школьников реализуются по-разному в зависимости от характерологических особенностей каждого и от того, насколько школьник обладает коммуникативными умениями. Термином «умения» обозначают владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками. Исходя из этого определения и опираясь на данные своего исследования, основные коммуникативные умения мы определяем как следующие умения: переносить известные школьнику знания, навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с ее конкретными условиями; находить новое решение для коммуникативной ситуации из комбинации уже известных школьнику идей, знаний, навыков, приемов; создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации.

Коммуникативные умения формируются у школьника в его общении с окружающими и в процессе жизнедеятельности. Успешность и интенсивность их формирования зависят от того, насколько осознаются коммуникативные умения, насколько школьник сознательно способствует их развитию, присутствует ли в процессе формирования этих умений момент целенаправленного их развития со стороны педагогов.

Эффективность формирования и применения коммуникативных умений, а также общая успешность реализации себя школьником как субъекта общения связаны с *уровнем его общего развития*, в частности с его *информированностью*. Роль информированности в общении увеличивается с возрастом школьников. Однако в любом возрасте и в любой среде общения информированность играет важную роль. Это проявляется особенно ярко при появлении в коллективе учащихся новых ребят: школьники сразу же стремятся выявить информированность новичка, меру новизны и значимость его информации для себя. Спустя некоторое время (обычно не более полугода) интерес к новичкам падает. Их информированность определена, и, возможно, исчерпана ее новизна.

Уровень общего развития школьника как субъекта общения весьма существенно связан с его *речевым развитием*. Важнейшим показателем этого развития можно считать словарный запас школьника. В общем виде процесс накопления словарного запаса у детей выглядит следующим образом: первый слой терминов - полученные в семье, второй - приобретенные в ближайшем социальном окружении, третий - в школе, и т.д.

Важным источником словарного запаса детей является лексикон окружающих их взрослых, используемый ими в общении между собой и ребятами. «Семейная жизнь подобна зале с превосходной акустикой. Подрастающие дети не только слышат слова, они различают мысли и намерения, скрывающиеся за этими словами. И главное, они узнают, что их родители действительно любят, а что действительно презирают» (Т.Уайльдер).

Вторым источником словарного запаса является процесс образования, которое осуществляется дошкольными, школьными и внешкольными учреждениями, а также средствами массовой информации. Третьим источником можно считать общение школьников со сверстниками в тех коллективах и группах в которые они входят.

Однако следует подчеркнуть, что второй и третий источники накопления словарного запаса школьниками далеко не полностью компенсируют, как правило, бедность словаря окружающих их взрослых. Связано это с тем обстоятельством, что определенная часть словарного запаса, черпаемого у взрослых и в процессе образования, начинает использоваться в речи школьников довольно поздно - в ранней юности и позднее. Школьники, обладающие большим словарным запасом, охотнее и эффективнее вступают в общение, активнее участвуют в жизнедеятельности коллективов, что в свою очередь ведет к обогащению их словаря.

Общий уровень информированности в сочетании с тем или иным словарным запасом существенно влияют на способность школьника творчески подходить к участию в общении (У.В.Кала, Х.Й.Лийметс). Это тем более важно, что практически множество ситуаций общения могут рассматриваться как проблемные, требующие от субъектов общения проявления нестандартного подхода к их решению.

Таковы внутриличностные предпосылки, определяющие становление школьника субъектом общения, успешность и эффективность его общения с окружающими в коллективах и вне их, в различных сферах жизнедеятельности, способствующие развитию личности школьника.

Характеристика процесса общения школьников

Анализ реального общения школьников позволяет выявить две цели их общения и в соответствии с ними определить два основных вида общения учащихся.

Когда общение имеет целью только удовлетворение потребности в общении, то это *межличностное общение*. Межличностным (свободным) общением можно считать то, которое складывается у школьников в процессе взаимодействия их с окружающими людьми вне деятельности. Свободное общение предполагает возможность для его участников вступать в него и прерывать его по своему желанию. Целью такого общения является создание или поддержание эмоционально удовлетворяющих школьников взаимоотношений с окружающими.

В зависимости от степени личностной значимости тех или иных контактов и эмоциональной вовлеченности в них партнеров различают знакомство, приятельство, дружбу. Межличностное общение реализуется в процессе взаимодействия школьников со своим *кругом общения*, под которым понимается «совокупность лиц (состав может быть меняющимся), постоянно встречающихся и поддерживающих постоянные личные контакты, не обладающих ни четким принципом обособления, ни выкристаллизованной внутренней организацией» (Я. Щепанский). Круг общения имеет определенную структуру - совокупность общностей, в которых школьник имеет контакты с лицами, входящими в круг его общения. Она включает в себя семью; родственные и соседские группы; коллективы, в которые входит школьник; диады, дружеские и приятельские группы, состоящие из лиц одного пола и со смешанным половым составом, из сверстников и ребят старше или младше по возрасту. Структура круга общения личности по своим количественным

и качественным показателям зависит от половозрастных характеристик школьника.

Если общение возникает в каких-либо сферах жизнедеятельности школьников и имеет целью их обслуживание, то это *ролевое общение*. Ролевое общение осуществляется в процессе различных видов деятельности, познания, спортивных занятий, игр, организованных взрослыми. В зависимости от характера отношений участников деятельности к ее цели и друг к другу между ними складывается *партнерское* или *товарищеское* общение. Товарищеское общение предполагает взаимопомощь, доброжелательность и заинтересованность участников в достижении общей цели.

Между названными видами общения существует диалектическая взаимосвязь. Объединяясь в коллективе или стихийно в группе первоначально только для какого-либо совместного занятия, школьники в процессе его реализации вступают в общение. Оно может быть связано только с содержанием занятий, но может включать в себя и элементы свободного общения, может продолжаться вне рамок этих занятий, став межличностным. В свою очередь межличностное общение оказывает существенное влияние на ролевое общение в той или иной сфере.

В процессе обоих видов общения между партнерами происходит обмен ценностями. «...Обмен ценностями и можно назвать общением, - пишет Х.Й. Лийметс. - Он составляет содержательную сторону социального контакта. Людей объединяют общие ценности, а не только возможность обмениваться информацией». Под ценностями Х.Й. Лийметс понимает «такие духовные и эмоциональные содержания... которые удовлетворяют или содействуют удовлетворению их (школьников. - А.М.) потребностей (духовных и социальных. - А.М.)»

Разделяя такое понимание, мы имеем в виду как ценности, которые признаны таковыми обществом в целом или его какими-то институтами, так и ценности, которые рассматриваются в качестве таковых школьниками определенного возраста или в рамках определенных групп учащихся. Например, для учащихся разных возрастов, «болеющих» за одну футбольную команду, разговор о подробностях очередного матча представляет собой обмен ценностями.

Содержание общения школьников включает в себя: идейно-нравственную проблематику (смысл жизни, мировые проблемы, жизненные планы, взаимоотношения людей); событийную сторону жизни школьников (жизнь класса, других коллективов, семьи, знакомых; поступки свои и сверстников; воспоминания, ближайшие планы); эмоциональные аспекты жизни школьников (впечатления, отношение к чему-либо или кому-либо, настроение, чувства, переживания, реакции); предметную сферу бытия школьников (содержание их жизнедеятельности и способы ее реализации, предметно-эстетическое окружение школьников и т.д.). В зависимости от возраста школьников конкретное наполнение каждого из этих пластов содержания и их соотношение между собой различны и определяются *эмоционально-смысловой доминантой общения* школьников каждого возраста.

Эмоционально-смысловая доминанта (впредь для краткости будем называть ее просто доминантой общения) - это сердцевина содержания общения, которая, не ограничивая его многообразия, организует внутренний субъективно значимый для школьников план общения. На каждом возрастном этапе происходит изменение социальной ситуации развития личности, расширяются социальные перспективы школьников, усложняются их социальные отношения и как следствие всего этого развивается самосознание, меняется доминанта общения. У младших школьников доминантой общения можно считать содержание ведущих сфер их жизнедеятельности. Доминантой общения учащихся IV - VI классов является сам подросток как субъект жизнедеятельности. В VII - VIII классах доминанта общения - старший подросток как субъект взаимодействия в значимых для этого возраста сферах жизнедеятельности. В IX - X классах доминантой общения становится старшеклассник как субъект отношений в значимых сферах жизнедеятельности. Введение понятия «эмоционально-смысловая доминанта общения» позволяет выделить и охарактеризовать возрастные типы общения школьников (о них речь в следующей главе). Характеристика возрастных типов общения дает возможность педагогам получить целостное представление о специфике общения школьников и служит важной предпосылкой разработки эффективных спосо-

бов педагогического воздействия на общение школьников.

Общение школьника с окружающими людьми происходит в форме диалога. Понятие диалога охватывает практически все случаи речевой деятельности, ибо является средством выражения логической цепи взаимосвязанных по содержанию сочетаний мыслей-суждений. При этом разговор ведется на какие-нибудь обыденные или деловые темы и для него характерны: «сравнительно быстрый обмен речью, когда каждый компонент является репликой и одна реплика в высшей степени обусловлена другой; обмен происходит вне какого-нибудь предварительного обдумывания; компоненты не имеют особой заданности; в построении реплик нет никакой предумышленной связанности, и они в высшей степени кратки» (Л.П.Якубинский).

В диалоге как сложном речевом комплексе, в состав которого могут входить цепи переплетающихся и параллельных реплик, можно выделить *внутренний диалог*, когда этими репликами обмениваются «Я» школьника с «другим Я» или с неким воображаемым партнером, и *внешний диалог*, когда репликами обмениваются реальные лица.

В процессе общения школьников наиболее часто встречаются фатический, информационный, дискуссионный и исповедный типы диалогов.

Фатический диалог - это обмен речевыми высказываниями единственно для поддержания разговора. Этот тип диалога был выделен этнографом Б.Малиновским, который отмечал, что в некоторых культурах фатическое общение имеет характер ритуала, ибо создает индивиду ощущение сопричастности своим соплеменникам. Такой тип диалога у школьников выполняет важную функцию поддержания их благополучного самоощущения в отношениях с окружающими. Фатический диалог школьников может быть как внешним, так и внутренним. В последнем случае в качестве партнера выступает, как правило, реальное лицо, общение с которым невозможно из-за его пространственной отдаленности или из-за сложившихся с ним отношений. Внутреннее общение способно в некоторой степени создать школьнику ощущение эмоционального благополучия или дать надежду на

его достижение в случае затруднений в сфере реального общения.

Информационный диалог - это обмен информацией самого различного свойства, который происходит между школьниками. При этом в круг интересов ребят вовлекается информация, почерпнутая из самых разных источников.

Информационный диалог также характерен как для внешнего, так и для внутреннего общения, когда школьник информирует сам себя, «другого Я», воображаемого или реального партнера, отсутствующего в данный момент, о своих действиях, намерениях, переживаниях.

Дискуссионный тип диалога возникает при столкновении различных точек зрения, в случае когда проявляются различия в интерпретации тех или иных фактов, событий и т.д. Дискуссионный диалог сопутствует общению во всех сферах жизнедеятельности, ибо взаимодействие в каждой из них обычно требует согласования индивидуальных усилий партнеров, что, как правило, происходит в процессе дискуссии.

Во внутреннем общении дискуссионный диалог возникает также довольно часто. Внутренние дискуссии школьник ведет как с «другим Я», так и с воображаемыми и реальными лицами. Особую роль он приобретает в случае конфликта ученика с кем-либо из своего окружения. В таком случае внутренний дискуссионный диалог дает школьнику возможность «встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», к его действиям и мыслям. Ибо справедливо, что индивид, находясь в конфликтном отношении с другим индивидом, выступает также в качестве «исследователя» возможностей этого другого принять то или иное решение, от которого будет зависеть выбор линии собственного поведения. Исследование протекает как рефлексивный процесс постановки себя на место «противника», примысливания его внутреннего состояния, проигрывания возможных вариантов взаимовлияния» (В.М.Соковнин).

Общение школьников с окружающими иерархизировано по степени интенсивности и доверительности. Самое доверительное - общение с друзьями - происходит в *исповедном* диалоге, в нем ребята предельно откровенны, стремятся разделить с друзьями свои чувства, пережива-

ния. Исповедный диалог во внутреннем общении имеет место тогда, когда в уединении школьники проигрывают многочисленные роли, недоступные им в реальной жизни, общаются с идеальными или реальными, но недоступными для них партнерами или даже с примысленными фантастическими партнерами. Внутренний исповедный диалог реализуется школьниками в так называемых играх-грезах и мечтах. Различие между играми-грезами и мечтами условно можно определить следующим образом. В играх-грезах учащиеся проигрывают роли и общаются с партнерами, синтезированными ими в воображении, не имеющими реального прототипа. Игры-грезы - попытка компенсировать невосполнимый дефицит реальной жизни.

В мечте школьники проигрывают роли и общаются с партнерами, существующими в реальной жизни, но недоступными им по каким-либо объективным или субъективным причинам. Т.е. мечта - это компенсация реально восполнимого дефицита, который не может быть восполнен сейчас в актуальной для учащегося действительности.

Практически почти каждый школьник в разные периоды своего развития участвует в диалогах всех типов. При этом каждый последующий из названных типов диалогов может быть признан как более высокий по глубине содержательности и эмоциональности общения. Наше исследование показало, что появление более сложных типов диалога в общении связано с возрастом школьников и может быть использовано педагогами при коррективке общения.

Участие школьников в диалоге любого типа предполагает применение ими различных *средств общения*. Основными среди них является *речь*. Как средство коммуникации, речь обладает связанными друг с другом функциями: выразительной (с помощью которой отражаются соответствующие состояния говорящего субъекта), апелляционной (посредством которой «другой» побуждается к действию) и изобразительной (посредством которой «другому» изображается, сообщается положение вещей) (Г.Гибш, М.Форверг).

Эффективность реализации функций речи связана со словарем, которым владеет школьник, и стилем речи -

неосознаваемым или осознаваемым выбором имеющихся в языке способов для выражения одной и той же мысли. Специфической особенностью стиля речи школьников является использование ими подростково-юношеского жаргона.

Жаргон школьников объединяет не замещающие, а становящиеся рядом - для выполнения специальных функций - элементы словарного мышления. Лексический состав жаргона подвижен, непостоянен. В течение относительно короткого времени он в значительной части обновляется.

Жаргонные слова и выражения оказывают «прямо организующее влияние на всю речь, на стиль, на построение образов» речи (М.М.Бахтин). Жаргон служит средством, с помощью которого школьники, как бы заново открывая мир и себя в нем, стремятся обозначить свои открытия по-своему, не так, как это принято. Жаргон позволяет школьникам почувствовать принадлежность к своей возрастной группе и выступает для каждого подростка и юноши как своеобразный пароль.

Интенсивность использования жаргона различна. Около 10 - 12% школьников (преимущественно старших подростков и старшеклассников) в свободном общении употребляют в основном жаргон. Около 5% школьников не используют жаргон совсем, за исключением отдельных слов. Все остальные учащиеся используют жаргон в той или иной мере, которая зависит от ситуации общения.

Дополняющей речь, особой коммуникативной системой можно считать набор паралингвистических элементов: качество голоса, диапазон тона, резонанс, темп речи, смех, плач, вздохи, зевоту, речевые паузы, остановки, паразитирующие звуки («гм», «э-э» и др.). Эти элементы привносятся в речь как неосознанно, так и сознательно.

Наряду с речью важным средством общения является *кинестический язык*, т.е. система оптико-кинестических знаков, в которую входят жесты, мимика, пантомимика. В состав кинестического языка входит множество смысловых жестов (указания, согласия, поощрения, угрозы и т.д.) и жестовых и мимических эквивалентов речевым стереотипным высказываниям. Этот язык вырабатывается в процессе всей истории общения членов определен-

ной социальной и этнической общности и поддерживается нормами культуры. Члены общности усваивают этот язык с детства одновременно с овладением речью.

В рамках культурной традиции кинестический язык зависит от половозрастных характеристик субъекта общения. В связи с этим различается кинесика мальчиков и девочек разного возраста. Кроме того, многие группы ребят имеют свои специфические наборы жестов.

Жесты нередко являются своеобразными эмблемами, т.е. их значение можно приблизительно перевести на обычный язык отдельным словом или короткой фразой. Значение определенной эмблемы жест приобретает в процессе опыта общения членов группы друг с другом. В общем виде жесты, которые употребляют школьники, можно разделить на три группы: в первую входят жесты, сразу понимаемые всеми сверстниками и взрослыми; во вторую - жесты, без объяснений понимаемые сверстниками, живущими в одном регионе; в третью - жесты, понятные только членам определенной группы школьников.

На эмоциональную вовлеченность партнеров в общение влияют *тактильные средства общения*. Их влияние особенно важно в общении матери с младенцем, младших школьников с родителями. В старшем подростковом возрасте вновь происходит резкое увеличение значимости тактильных средств общения, но теперь уже в общении со сверстниками противоположного пола.

Невербальные средства общения могут иметь различное соотношение с речью. Они могут выражать то же самое значение, что и речь; предвосхищать значения, передаваемые речью; с опозданием дублировать содержание речи; выражать значения, противоречащие содержанию речи; акцентировать ту или иную ее часть; заполнять или объяснять периоды молчания, указывая на намерение говорящего продолжить речь, на его поиски подходящего слова и т.д.; сохранять контакт между партнерами; заменять отдельное слово или фразу (Х.Миккин).

Общение школьников происходит в определенных *пространственных условиях*. Пространство, на котором общаются школьники, следует рассматривать в двух аспектах: социальное пространство в широком смысле, т.е. го-

родская или сельская среда общения, и пространственные условия общения в узком смысле, т.е. как условие непосредственного контакта школьников.

Социальное пространство в широком смысле имеет определенные физические особенности, т.е. планировочно-архитектурные, и социально-психологические, т.е. субкультуру, свойственную человеческому поселению определенного типа. Социальное пространство (в широком смысле) влияет на общение школьников постольку, поскольку тип поселения, в котором они живут, определяет количество населения, меру его гетерогенности (в данном случае меру культурной разнородности составляющих его людей), характер занятости населения и набор профессионально-социальных ролей, степень социальной дифференциации, уровень и характер мобильности, систему взаимодействия жителей. Все эти характеристики самым непосредственным образом влияют на то, каков потенциальный состав партнеров по общению у школьников - количественный и качественный, - и, следовательно, на структуру и содержание возможных контактов с партнерами. Кроме того, тип поселения влияет на выбор видов деятельности, в процессе которых потенциально школьники могут вступать в общение как со сверстниками, так и со старшими ребятами и взрослыми.

Социальное пространство общения (в узком смысле) связано с явлением персонификации: каждый человек стремится персонифицировать в той или иной мере ту часть пространства, на которой происходит его жизнедеятельность. Признаками персонифицированного пространства можно считать следующие: стремление отделить его физически (например, своя комната в квартире, своя парта в классе); стремление отделить его социально, т.е. считать его, так сказать, своим «владением» (отсюда происходят драки между группами ребят, когда одна из них претендует на то, что, скажем, такой-то сквер - это их территория), и стремление к идентификации с определенной территорией, что проявляется в специфическом эмоциональном отношении к ней как к своей (наш двор, наша улица и пр.) (М.Хейдметс).

Персонификация пространства общения школьников имеет возрастные особенности. Во-первых, потен-

циальное социальное пространства общения (т.е. поселение в целом) с возрастом приобретает для школьника все большую топографическую определенность. В связи с этим происходит постоянное расширение реального пространства его общения, а также осознание потенциальных возможностей использования все новых и новых частей социального пространства в широком смысле.

Во-вторых, происходит функциональное обособление пространства общения; общение определенных видов и с определенными группами или лицами локализуется на определенных территориях. В связи с тем, что различные части пространства могут быть более или менее приемлемы для какого-либо вида общения, школьники выстраивают иерархию отдельных частей пространства по их предпочтительности для общения. Эта иерархия зависит от возраста, пола школьников и сфер общения.

Характеристика общения школьников, которая дана в этом разделе, является основанием обобщенных характеристик общения школьников разного возраста, которые мы условно называем возрастными типами общения. Типообразующим при этом выступает эмоционально-смысловая доминанта общения, которая, в отличие от других параметров общения, имеет существенные возрастные различия.

В результате проведенного исследования мы выделили четыре возрастных типа общения школьников: *детский* (I - III классы), *подростковый* (появляясь у отдельных групп школьников, преимущественно девочек, в III классе, он характерен для учащихся IV - VI классов и сохраняется у части ребят, преимущественно мальчиков, в VII - VIII), *переходный* (появляясь у отдельных групп в V классе, характерен для VII - VIII классов, сохраняется у части ребят, преимущественно мальчиков, в IX - X классах), *юношеский* (появляясь у отдельных групп ребят в VI классе, проявляясь как тенденция у части учащихся в VII - VIII классах, доминирует в IX - X классах).

Возрастные типы общения отражают лишь наиболее общие и типические характеристики общения школьников каждого возраста, не включая групповых и индивидуальных вариаций и не отменяя необходимости их изучения и учета в воспитательной работе. Они отражают

результат формирования школьников под влиянием общественной системы воспитания, микросреды, школы.

Каждый возрастной тип общения нельзя рассматривать как нечто замкнутое в рамках одного возраста: подвижны не только их возрастные границы, но и выраженность отдельных характеристик общения в зависимости от конкретных условий жизнедеятельности школьников, всей системы учебно-воспитательной работы конкретной школы.

Возрастные типы общения позволяют, с одной стороны, охарактеризовать общение школьников каждого возраста как феномен их жизнедеятельности, а с другой - как реальность, включенную в педагогический процесс.

Характеристика общения школьников разного возраста

ДЕТСКИЙ ТИП ОБЩЕНИЯ

Основными психологическими новообразованиями младшего школьного возраста являются появление произвольности действия, внутреннего плана действий и рефлексии как умения разумно анализировать свои поступки и суждения с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности (В.В.Давыдов).

Особенностями младших школьников можно считать высокий уровень значимости для них учебы и игры; в коллективе слабо выраженное разделение отношений на деловые и межличностные, высокий авторитет учителя как носителя коллективных норм и ценностей. В начальных классах происходит много конфликтов, которые возникают чаще всего на почве нарушения дисциплинарных требований или в играх. Они обычно открыты для взрослых, и взрослые могут вмешиваться в них.

Эмоционально-смысловой доминантой общения детского типа является содержание основных сфер жизнедеятельности младших школьников, которыми являются познание, деятельность и игра. Доминанта определяет

содержание и характер общения младших школьников со всеми категориями партнеров.

В старших группах детского сада между детьми существует уже довольно сложная система общения. Но в первом учебном полугодии в классе происходит своеобразное свертывание общения по сравнению со старшей группой детского сада. Это объясняется появлением нового вида деятельности - учебы, переходом ребенка в новую социальную ситуацию. Эти обстоятельства требуют определенного периода адаптации ребенка, одним из аспектов которой является постепенное освоение новых социальных отношений в условиях нового коллектива. Ребенку необходимо понять и усвоить нормы нового для него вида общения - общения в процессе учебной деятельности, которые отличаются от норм общения, освоенных им в детском саду. Кроме того, происходит весьма существенное изменение состава окружающих его людей, что требует от ребенка определенных (и у многих детей весьма немалых) усилий для того, чтобы определить свое отношение к этим людям и установить с ними контакты.

Потребность в эмоциональном контакте реализуется школьниками в сферах отношений со взрослыми, со сверстниками, реже с ребятами старшего или младшего возраста.

Со взрослыми учащиеся I - III классов общаются преимущественно в семье (с родителями, родственниками) и в школе (с учителем, ведущим класс). Интенсивность общения со взрослыми у детей этого возраста различна в зависимости от содержания и форм организации жизнедеятельности, стиля общения взрослых с детьми, инициативности взрослых. В младшем школьном возрасте, в отличие от последующих возрастов, содержание общения со взрослыми охватывает все сферы жизнедеятельности детей.

Можно выделить несколько аспектов общения младших школьников со взрослыми: в процессе учебной работы в школе и дома; информирование взрослых о своих делах и делах класса; запрашивание информации у взрослых по конкретным вопросам; запрашивание у взрослых оценки своего поведения и услышанной информации о себе и своих сверстниках. Содержание общения со взрос-

лыми в семье определяется также бытом семьи и организацией свободного времяпрепровождения ее членов. Общение со взрослыми возникает и в ситуациях разрешения конфликтов со сверстниками или со старшими ребятами, тогда к взрослым прибегают как к арбитрам или защитникам. Инициаторами общения со взрослыми чаще бывают девочки.

Общение со взрослыми оказывает большое влияние на то, как складывается общение детей со сверстниками. Благополучие в общении со взрослыми создает благоприятную эмоциональную базу, уверенность ребенка в успехе общения со сверстниками. Как свидетельствуют данные известного украинского педагога А.В.Киричука, оценка взрослыми тех или иных сверстников оказывает прямое воздействие на желание ребенка общаться с тем или иным товарищем (это влияние становится менее эффективным по отношению к мальчикам раньше, чем к девочкам).

Контакты детей друг с другом возникают преимущественно по следующим причинам: предыдущий опыт общения; пространственная близость (место жительства, соседство в классе); совместная деятельность и игры. Младшие школьники вступают в общение тогда, когда для этого имеются конкретные предметно-практические основания, которые обуславливают содержание их общения, его длительность, интенсивность и устойчивость. Возрастные различия внутри детского типа общения проявляются в том, что в I, частично во II классе содержание общения определяется главным образом учебной деятельностью и игрой, а во II - III классах в нем в довольно большой мере присутствует общественная деятельность. Со второго полугодия II класса начинается снижаться роль учебной деятельности как содержательного основания общения. Расширяется тематика разговоров детей друг с другом, главным образом в них обсуждаются: учебная работа, игры (в том числе игрушки, имеющиеся в доме), кинофильмы, телепередачи, коллекции, домашние животные, отношения между детьми и семейные события (преимущественно у девочек). Все эти темы раскрываются в разговорах детей сугубо событийно.

Словарь младших школьников достаточно богат. Однако умение вести диалог развито у них еще слабо, ти-

пичным для них является только информационный диалог. Это особенно явно видно, когда в общении младших школьников появляется диалог дискуссионного типа.

По степени эмоциональной вовлеченности можно выделить *товарищеское* и *приятельское* общение. Первое из них свойственно почти всем младшим школьникам и реализуется ими чаще всего в общении со сверстниками своего пола. Оно протекает главным образом в рамках классного коллектива и в процессе той жизнедеятельности, которая организуется учителем или возникает спонтанно в среде самих детей. Приятельское общение (которое самими детьми, а вслед за ними часто и взрослыми называется дружбой) реализуется главным образом в процессе игр и связано в основном с общением лиц одного пола. Но до 8% мальчиков и 11% девочек реализуют его периодически в общении со сверстниками противоположного пола. Приятельское общение протекает как в организованной жизнедеятельности классного коллектива, так и вне ее.

Общение сверстников разных полов в младшем школьном возрасте имеет некоторую специфику. В целом общение между мальчиками и девочками в I - III классах неинтенсивно, протекает главным образом в сферах жизнедеятельности, организованных учителем, и в играх во дворе по месту жительства ребят.

Среди младших школьников выделяется группа мальчиков и девочек, общение между которыми намного интенсивнее. В изученном нами контингенте младших школьников к этой группе относилось около 8% мальчиков и 6% девочек (преимущественно II - III классов). При этом явно выделяются два типа подобного общения. Первый - это общение между собой мальчиков и девочек, которые находятся в неблагоприятном положении в системе общения сверстников своего пола и для которых общение со сверстниками противоположного пола является компенсацией этого неблагоприятия. Этот тип общения по своим содержательным показателям и степени эмоциональной вовлеченности в него школьников аналогично товарищескому или приятельскому общению со сверстниками своего пола.

Во втором типе общения между мальчиками и девочками участвуют как ребята, занимающие неблагоприят-

ное положение в системе общения сверстников своего пола, так и занимающие удовлетворяющее их положение в этой системе. В рассматриваемом случае общение строится чаще всего на основе подражания образцам, заимствованным у старших ребят: прогулки вдвоем, посещения друг друга на дому, совместные просмотры кино, элементы ухаживания и т.д. В содержании разговоров обращают на себя внимание рассказы друг другу о своих родных, знакомых семьи, о своих товарищах и подругах.

В исследовании была выявлена группа младших школьников, в круг общения которых входят ребята более младшего возраста, живущие с ними в одном доме. Содержание общения в этом случае определяется совместными играми, а иногда и общим увлечением, например коллекционированием. Кроме того, по нашим данным, в круг общения мальчиков (10%) входят старшие ребята (разница в возрасте 2-5 лет). В общении со старшими младшие школьники выступают обычно в роли подчиненных (нередко «на побегушках»). В этих случаях содержание общения определяется интересами старших ребят и зачастую характеризуется примитивностью, а иногда асоциальным содержанием. У младших школьников с таким типом общения наблюдается намного менее интенсивное общение со взрослыми, чем у их сверстников.

Структура круга общения младших школьников весьма неустойчива и подвижна. У большинства ребят возникают ситуативные контакты со сверстниками по поводу конкретных занятий, образуются широкие ситуативные игровые общности и более стабильные (относительно предыдущих объединений) приятельские группы. Количественный состав приятельских групп невелик: от 2 - 3 человек в первом до 4 - 5 человек в третьем классе. Персональный состав этих групп весьма подвижен, но к третьему классу явно наблюдается рост устойчивости предпочтений.

Следует отметить, что при всей неустойчивости круга общения младших школьников ретроспективные исследования позволяют утверждать, что в небольшом количестве случаев общение, возникшее в I - III классах, продолжается на протяжении 10, а иногда более 20 лет.

По выбору пространства общения младшие школьники подразделяются на две группы: ориентированных

на общение дома и в школе; ориентированных на общение на улице.

У школьников первой группы общение происходит в школе, квартире, во дворе. У школьников второй группы в пространство общения входят также прилегающие дворы и улицы.

Для школьников, ориентированных на общение на улице, характерен более широкий круг общения (9-10 и даже 11-14 человек). Эти школьники больше ориентированы на общение в процессе подвижных игр и различных «мероприятий» (походов в кино, в парк и т.д.), меньше общаются со взрослыми, именно для них характерно общение с ребятами разного возраста.

Для младших школьников, ориентированных на общение дома и в школе, свойственно стремление к уединению, чаще всего связанное с каким-либо предметным занятием. Они читают, рисуют, выпиливают, выжигают, лепят из пластилина и т.д. По данным Н.П.Аникеевой, в уединении младшие школьники занимаются фантазированием и играми с вымышленными партнерами. Это дает им возможность компенсировать отсутствие приятелей или каких-либо возможностей, привлекательных для них или имеющихся у товарищей.

ПОДРОСТКОВЫЙ ТИП ОБЩЕНИЯ

Основным новообразованием в сознании подростка Л.С.Выготский, а вслед за ним и многие советские психологи считают *чувство взрослости*, которое проявляется в стремлении быть и считаться взрослым.

Особенности поведения подростков в коллективе проявляются в преобладании у них эмоциональной подвижности над способностью к торможению; чрезвычайно сильной тяге к разнообразной деятельности; в проявлении выраженного разделения отношений на деловые и межличностные; в довольно частых конфликтах, имеющих взрывной характер и закрытых от взрослых.

Подростковый тип общения, проявляясь у отдельных ребят в III классе, характерен для учащихся IV - VI классов и сохраняется у части ребят, преимущественно мальчиков, в VII классе.

Эмоционально-смысловой доминантой общения подросткового типа является сам подросток как субъект

деятельности. Это означает, что содержание и характер общения подростков со всеми категориями партнеров во всех сферах жизнедеятельности определяются решением проблем, связанных с собственным становлением подростка и его проявлением как субъекта жизнедеятельности.

Общение школьников подросткового возраста со сверстниками протекает главным образом в процессе совместной деятельности, спортивных занятий, игр. Подросток ожидает от партнеров общности увлечений и практических интересов, помощи в различных ситуациях. Даже от наиболее близких сверстников, которых подростки (IV - V классы) считают своими друзьями, они в большинстве случаев ждут помощи. Но в VI классе уже значительная часть подростков (до 30%) ожидает от партнера по общению понимания. В это же время у части подростков происходит переход от подросткового типа общения к новому типу, названному нами *переходным*, чем, возможно, и объясняются новые ожидания в отношении партнеров.

При изучении того, какое содержание вкладывают подростки в столь существенную характеристику общения, как «понимание», выявился его практически единственный акцент. Однако следует заметить, что будучи доминирующим, он не остается единственным. С возрастом (у девочек раньше, чем у мальчиков) он начинает дополняться акцентом на экспрессивной стороне понимания. Все это, не меняя общего характера возрастного типа, может свидетельствовать о переходе части школьников от подросткового к переходному типу общения.

Круг общения подростков состоит из взрослых (родителей, родственников, учителей), сверстников своего и противоположного полов и иногда старших и младших ребят. Общение подростков со взрослыми существенно отличается от подобного общения младших школьников, и тем больше, чем старше школьник. Подростки зачастую не рассматривают взрослых как возможных партнеров по свободному общению, они воспринимают взрослых как источник организации и обеспечения их жизни, причем организаторская функция взрослых воспринимается подростками чаще всего лишь как ограничительно-регулирующая.

У подростков последовательно от IV к VI классу сокращается количество вопросов, обращенных к учителям и родителям. Задаваемые вопросы касаются в первую очередь организации и содержания жизнедеятельности подростков в тех случаях, в которых они не могут обойтись без соответствующих сведений, инструкций и санкций взрослых. Уменьшается число вопросов этического характера (у девочек их больше, чем у мальчиков). Столь же последовательно уменьшается число запросов подростками оценок действий своих и своих сверстников. Резко сокращается общение в процессе совместных занятий подростков со взрослыми в семье, прогулок с родителями, выездов с ними в гости и т.д. Уменьшается время, затрачиваемое подростками на различные виды общения со взрослыми. У мальчиков все эти тенденции имеют более выраженный характер. Однако если отцы стремятся проложить время с сыновьями, прикладывают усилия к тому, чтобы найти с ними общий язык и общие занятия, общение между детьми и родителями имеет интенсивный характер. Кроме того, значительно больше совместных занятий детей с родителями и более интенсивное общение отмечаются в тех семьях, в которых дети имеют персонализированное пространство в квартире - свой стол, шкаф, комнату (М.Хейдметс).

В целом отмеченные тенденции имеют всеобщий характер. Следует, однако, подчеркнуть, что они характеризуют само общение подростков со взрослыми, а не степень влияния взрослых на ребят.

Мальчики-подростки (IV - VI классов) общаются со старшими ребятами (на 2-7 лет старше). Включенное наблюдение позволило выявить, что со старшими ребятами общаются, как правило, подростки (IV - V классов) рано, (т.е. до 10 лет), вступившие в период полового созревания. Девочки-подростки также общаются со старшими ребятами, партнерами в таком общении являясь, как правило, мальчики старше на 2-4 года.

Общение с младшими ребятами у подростков весьма ограничено. Причем от IV к VI классу наблюдается уменьшение общения в этой сфере.

Общение со старшими и младшими ребятами возникает у подростков в процессе жизнедеятельности, организуемой педагогами и вне ее. В первом случае речь идет

об общении со старшими - шефами и с младшими - подшефными, когда в школе создана система взаимосвязей между коллективами разного возраста. Во втором случае общение возникает, как правило, в семье и по месту жительства. Условия возникновения общения определяют и его содержание.

Данные, полученные в СШ №561 и 825 Москвы, СШ №1 г. Челябинска, в которых особое внимание уделялось организации межвозрастных связей учащихся, показывают, что общение, возникшее в системе «шефы - подшефные», организованное первоначально педагогами, индивидуализируется, закрепляется и реализуется не только в классе, но и в свободное время. В таком случае в содержании общения присутствует содержание жизнедеятельности этих коллективов, которое дополняется передачей младшим старшими различной познавательной информации.

В семье общение со старшими и младшими братьями и сестрами обычно ограничивается бытовыми вопросами, и этот случай общения нами специально не рассматривается. Однако если между старшими и младшими братьями и сестрами возникает интенсивное доверительное общение, то оно становится для младших источником познания жизни ребят старшего возраста. Если подросток выступает в роли старшего, то это дает ему возможность транслировать имеющуюся у него информацию как оригинальную (в то время как в общении со сверстниками она таковой может не считаться). Если для подростка общение с младшим - компенсация дефицита общения со сверстниками, то тогда младший становится заменителем приятеля, и содержание этого общения определяется темами, которые обычно обсуждаются с приятелями.

Содержание общения, возникающего со старшими ребятами по месту жительства, задается и определяется интересами старших. Поскольку, как правило, у подростков складывается общение со старшими ребятами, чей интеллектуальный уровень довольно низок, постольку и содержание этого общения также зачастую интеллектуально примитивно, а порой и антиобщественно. Тематика бесед в таком общении ограничена пересказом кинофильмов и телепередач, обсуждением событий в бли-

жайших окрестностях и уголовных происшествий, сексуальной проблематикой.

Больше всего подростки общаются со сверстниками своего пола. Общение реализуется почти всеми школьниками в IV - VI классах. Лишь в небольшом числе случаев, чаще всего из-за болезни, подростки оказываются в полной изоляции от сверстников. Общение со сверстниками своего пола у подавляющего большинства подростков подразделяется на товарищеское и приятельское, а у 12-15% подростков V - VI классов выделяется как самостоятельное *дружеское общение*, которое по своим сущностным характеристикам далеко не всегда идентично дружбе в раннем юношеском возрасте.

Общение подростков со сверстниками протекает в виде информационных и дискуссионных диалогов. В информационном диалоге подросток стремится получить максимум информации о себе как о субъекте жизнедеятельности, в которую включаются подростки. При этом они обсуждают содержание жизнедеятельности, ее результаты, успехи в ней или неудачи. Обсуждение, как правило, констатирующее и не имеет аналитического характера. Много места в беседах подростков занимает обсуждение, пересказ приключенческих и детективных фильмов, а также спортивных и природоведческих телевизионных передач. Темы, связанные с личными проблемами подростков, с их отношениями с людьми, обсуждаются преимущественно в событийно-действенном аспекте. Оценочный элемент в этих обсуждениях хотя и выражен довольно явно, но имеет сугубо экспрессивный характер, без аргументации и без соотнесения собственной оценки с оценками партнеров, которые даже и не запрашиваются, а скорее, предполагается их идентичность своим собственным. Особое место в разговорах подростков занимает обмен информацией по сексуальным вопросам, интерес к которым резко возрастает в V - VI классах. Она, как правило, складывается из пересказа услышанного от старших ребят, прочитанного, виденного в кино и анекдотов соответствующего содержания.

Дискуссии с товарищами возникают в процессе различных видов деятельности, и тогда бывают связаны с ее реализацией. Кроме того, в свободном общении дис-

куссии также связаны с жизнедеятельностью коллектива подростков, со спортивными темами, просмотренными кинофильмами и телепередачами. Дискуссии с приятелями дополнительно связаны с выбором и способами организации совместного времяпрепровождения. Дискуссии с друзьями, помимо вышеперечисленных оснований, возникают и по поводу отношений между партнерами, а также их личных дел. Дискуссии подростков — это, как правило, спор с высоким эмоциональным накалом, весьма поверхностной и нелогичной аргументацией. Они редко приводят к общему выводу, а зачастую заканчиваются ссорой, которая чаще всего бывает недолговременной.

Общение между мальчиками и девочками в подростковом возрасте характеризуется двумя, на первый взгляд, противоположными тенденциями: обособлением по половому признаку и, по сравнению с младшим школьным возрастом, интенсификацией общения между мальчиками и девочками. Противоположность этих тенденций кажущаяся. Обособление общения подростков разного пола объясняется во многом тем, что тематика этого общения определяется интересами, специфичными для того или иного пола, интересом к противоположному полу.

В сфере жизнедеятельности, которую организуют педагоги, инициаторами общения чаще выступают девочки. Мальчики же стремятся свести к минимуму общение с девочками. Мальчики более охотно общаются с девочками в связи с учебной и культурно-просветительной деятельностью и проявляют наибольшее желание общаться с ними в связи со спортивными занятиями и трудовой деятельностью. Девочки больше стремятся к общению с мальчиками в связи с учебной и культурно-просветительной деятельностью и проявляют наибольшее нежелание общаться с ними в связи со спортивной и шефской работой. Стремление к общению в процессе игр зависит у тех и у других от вида игры.

Вне организованной жизнедеятельности и вне игр общение мальчиков с девочками весьма ограничено, кроме той категории подростков, у которых общение со сверстниками противоположного пола имеет характер приятельского и дружеского. От IV к VI классу происходит

постепенная интенсификация общения мальчиков с девочками

Приятельское и дружеское общение мальчиков и девочек в подростковом возрасте основывается, как правило, на взаимной осознаваемой привлекательности партнеров. Чаще всего оно имеет романтическую окраску, и способы времяпрепровождения и стиль поведения общающихся во многом копируют образцы подобного общения старших ребят. Содержание разговоров мальчиков и девочек более доверительное, чем разговоры на те же темы сверстников одного пола. Кроме того, в этих разговорах определенное место занимает так называемое выяснение отношений. Приятельское и дружеское общение мальчиков и девочек происходит, как правило, в паре. Однако периодически оно происходит в составе компаний, в которые входят и подростки, не общающиеся регулярно со сверстниками противоположного пола. Общение смешанных компаний происходит во время выходов в парк, на каток, в кино, во время вечеринок.

Структура круга общения подростков довольно подвижна. Однако ее подвижность различна в классе и вне его. В классе общение подростков идет в составе различных временных объединений, организуемых педагогами для выполнения того или иного дела. Свободное общение в классе и вне его протекает в приятельских группах. Обычно эти группы состоят из 3 - 4 человек и имеют нестабильный состав, хотя можно выявить несколько центров притяжения, вокруг которых группы воссоздаются в несколько измененном составе. Зачастую эти группы целиком или частично входят в уличные стихийные объединения подростков.

По месту жительства в приятельских группах объединяются от 3 - 5 до 10 - 15 подростков. Нередко при этом объединяются учащиеся IV - VI классов. Состав этих групп еще менее стабилен, чем в классе. Они возникают, как правило, для определенного занятия и распадаются, закончив его. До 15% подростков входят в относительно стабильные группы более старших ребят.

Иная структура круга общения подростков в V - VI классах, у которых уже появилось дружеское общение

(12-15%). Эти подростки, как правило, характеризуются более высоким интеллектуальным развитием, и их связи основаны на доминирующих интеллектуальных интересах, они создают одновозрастные группы, как правило, внутри своего класса. Количественно такие группы объединяют 2 - 3 человека и весьма стабильны по своему составу.

В подростковом возрасте сокращается число ребят, ориентированных преимущественно на общение дома и в школе, и увеличивается - ориентированных на общение на улице. Появляются подростки, ориентированные на общение в связи с деятельностью, которой они заняты вне дома и вне школы (в кружках и секциях внешкольных учреждений).

С изменениями в ориентации на место общения тесно связано изменение пространства общения. В подростковом возрасте происходит постоянное увеличение топографической определенности социального пространства. И вслед за осознанием возможностей использования новых частей пространства как мест общения происходит расширение реального пространства общения подростков. Эти явления в наибольшей мере характерны для подростков, ориентированных на общение вне дома и школы. Кроме того, происходит функциональное обособление отдельных частей социального пространства, т.е. для определенных видов общения подростки предпочитают определенные части пространства. Они персонализируют пространство для общения в чьей-либо квартире (где весь день отсутствуют взрослые), в каком-либо подъезде, в подвале, на чердаке, в ближайшем лесопарке и т.д.

Сознательное уединение, как правило, занимает довольно небольшое место в бюджете времени подростков. Уединение в подростковом возрасте содержит познавательную функцию и связано преимущественно с занятием какой-либо деятельностью. Это моделирование, конструирование, коллекционирование, чтение и др. В уединении подростков появляется коммуникативный аспект: они общаются с воображаемыми партнерами или ведут внутренние диалоги с известными им лицами. Коммуникативное уединение подростков позволяет им осознавать самих себя как субъектов жизнедеятельности, т.е. начина-

ют выполнять рефлексивную функцию. В уединении в играх-грезах подростки пытаются компенсировать свои неудачи в реальной жизнедеятельности, проигрывая (преимущественно в событийном и действенном планах) различные роли. Такое проигрывание может происходить в ситуации воображаемого будущего, т.е. в подростковом уединении появляется функция целенаправленного, которая чаще всего реализуется в фантастических проектах и представлениях.

ПЕРЕХОДНЫЙ ТИП ОБЩЕНИЯ

Переход от подросткового возраста к юношескому происходит неравномерно и растягивается во времени от VI до конца VIII класса, характеризуется кризисными явлениями в различных сферах жизнедеятельности школьника. Именно в этом возрасте видна неравномерность физического и психического развития девочек и мальчиков. Так, в начале учебного года в VIII классе учатся мальчики, среди которых есть несколько юношей, и девушки, среди которых есть несколько девочек. Для старших подростков учебная деятельность уже, как правило, не является наиболее значимой, хотя и остается основной; резко меняются увлечения и интересы учащихся. Кризисные явления возникают в сфере общения: со сверстниками своего и противоположного полов, со взрослыми (смена ориентаций, меры и направленность эмоциональной вовлеченности и т.д.). Наконец, можно констатировать кризисные явления в самосознании школьников этого возраста: особая неустойчивость «образа Я», повышенная ранимость, вследствие этого понижение самоуважения, неуверенность в реализуемых ролях, отношениях. В этом возрасте особенно развита застенчивость, которая нередко маскируется развязностью. Конфликты между членами коллектива чаще возникают уже не в деятельности, а в сфере отношений и становятся все более скрытыми от глаз педагогов.

Переходный тип общения появляется у небольшой части школьников VI класса, характерен для большинства учеников VII - VIII классов и сохраняется у части ребят (преимущественно у мальчиков) до X класса.

Эмоционально-смысловой доминантой общения переходного типа является сам старший подросток как субъект взаимодействия в значимых для этого возраста сферах жизнедеятельности. Содержание и характер общения старших подростков со всеми категориями партнеров определяются решением круга проблем, связанных со становлением подростков субъектами взаимодействия.

В этом возрасте появляется, как тенденция, явление *поиска общения* со сверстниками: стремление выйти за рамки имеющегося круга общения или увеличить степень психологической близости с кем-либо из лиц, ранее входивших в круг общения. Это явление проявляется и в свободном общении, и в общении в различных сферах жизнедеятельности. Поиск общения ведет к тому, что старших подростков привлекают сферы жизнедеятельности и такие формы ее организации, которые создают благоприятные возможности для общения. Для них особенно привлекательными становятся туристская деятельность, пребывание в лагерях труда и отдыха, общественно полезная деятельность.

У старших подростков происходят существенные изменения места и содержания общения. По данным массового анкетирования, в этом возрасте максимально число ребят, ориентированных на общение на улице. Именно в этом возрасте появляются школьники, ориентированные на общение преимущественно в общественных местах.

В этом возрасте происходит дальнейшее расширение и рост топографической определенности пространства общения: старшие подростки осваивают центральную часть города (в крупных городах), а также те регионы, в которых они живут. Это освоение неодинаково. Центр осваивается старшими подростками экстенсивно, а свой регион - интенсивно: старшие подростки, в отличие от предыдущих возрастов, оценивают, какие новые возможности может предоставить им социальное пространство для общения в различных видах деятельности. Персонификация пространства общения у старших подростков проявляется в появлении постоянных маршрутов ежедневных групповых прогулок. Наибольшие изменения пространства происходят у

ребят, ориентированных на общение на улице и в общественных местах.

У старших подростков происходят существенные изменения в содержании совместного времяпрепровождения, что отражается и на содержании, и на характере их общения. У старших подростков, ориентированных на общение дома и в школе, резко уменьшается число совместных занятий и время, на них затрачиваемое, увеличивается время, проводимое на улице. Среди увлечений появляется прослушивание музыкальных записей, которому отдается значительное количество времени. Подростки, ориентированные на общение в связи с деятельностью вне дома и школы, увеличивают время общения вне самой деятельности (совместные поездки на занятия и с занятий, встречи в другие дни и т.д.). В группе, ориентированной на общение на улице, резко уменьшается время, затрачиваемое на различные игры и совместные занятия. Большая часть времени посвящается прогулкам, разговорам или молчаливому ничегонеделанию, наблюдениям за прохожими и т.д.

О характере общения старших подростков свидетельствует и то, что на вопрос «Какие общие занятия связывают вас с друзьями?» до 20% мальчиков и 30% девочек вообще не дают ответа, а 30% мальчиков и 40% девочек отвечают: «совместный досуг, отдых», т.е. отмечают отсутствие связывающей деятельности.

В разговорах старших подростков все большее место начинает занимать их собственное «Я». Обсуждение все большего числа тем начинает связываться с имеющимся у них индивидуальным опытом, проецированием своего «Я» в обсуждаемую ситуацию, тему. Это естественно, если принять во внимание то обстоятельство, что выживание в центр общения «Я» старшего подростка как субъекта взаимодействия диктуется объективными процессами становления личности - ростом сферы интимного, возрастанием потребности в эмоциональном контакте как таковом независимо от его содержательного основания. Здесь, по нашим данным, явно проявляются половые различия. Мальчики обращаются к своему «Я» в рамках ситуации и обсуждаемой темы и, как правило, не стремятся к его более обобщенному рассмотрению, для них представляет достаточный интерес анализ проявлений

своего «Я» с точки зрения процессуальной. Девочки уже в значительном числе случаев, оттолкнувшись от ситуации, стремятся к рассмотрению «Я» в более широком контексте отношений, но лишь тех отношений и с теми людьми, с которыми у них имеется реальный контакт.

В связи с этим старшие подростки предпочитают те виды деятельности, которые дают им возможность реализовывать указанную выше тенденцию, их особо привлекают диспуты, тематические собрания. Общаясь в различных сферах жизнедеятельности, они нередко переходят от общения в связи с деятельностью на обсуждение возникающих проблем в более глобальном масштабе.

Половые различия в доминанте общения явно видны при анализе обсуждений старшими подростками взаимоотношений мальчиков и девочек. Массовое анкетирование показало, что в VII классе мальчики обсуждают эту тему «довольно редко», а девочки - «довольно часто». Менее явно эти различия прослеживаются в обсуждении других тем личностной проблематики: планов на будущее, личных дел собеседников, их взаимоотношений с родителями.

Становление доминантой общения «Я» старшего подростка как субъекта взаимодействия ведет к тому (и подтверждается этим), что в старшем подростковом возрасте появляется новый тип диалога - *фатический*. Фатический диалог появляется как в свободном общении, так и в общении в различных сферах жизнедеятельности: старший подросток может участвовать в деятельности, в познании (а иногда даже в спортивных занятиях), не вступая в активное содержательное общение с партнерами, а ограничиваясь лишь общением на уровне поддержания контакта.

У старших подростков происходит существенное расширение словарного запаса, источниками которого являются как учебно-воспитательный процесс, так и расширение круга и пространства общения ребят. Частая смена увлечений и интересов старших подростков обогащает их лексику терминами из самых разных отраслей знаний. Старшие подростки в большинстве своем активно пользуются жаргоном. Причем его лексический состав уже в основном соответствует тому, который принят в юношеской среде. Так же, как и подростки, семи-

восмиклассники используют ряд общеупотребительных слов в значениях, принятых только в конкретных приятельских или дружеских группах.

Переходный тип общения характеризуется существенным ростом дружеского общения. Причем начиная с VII класса (а у девочек и раньше) дружеское общение начинает соответствовать классическому общению с alter ego (другим «Я»), свойственному юношескому типу общения. Дописывая неоконченное предложение «Друг - это тот, кто...», старшие подростки, в отличие от подростков, значительно чаще подчеркивают аспект «понимания».

В VII-VIII классах существенно возрастает интенсивность общения между мальчиками и девочками. В первую очередь это проявляется в классных коллективах. Наиболее интенсивно общение происходит в такой деятельности, которая сочетает в себе предметно-практическую и эмоциональную стороны, что позволяет мальчикам и девочкам проявлять себя в общении в соответствии с их половозрастными особенностями.

Для переходного типа общения типичными становятся приятельское и дружеское общение со сверстниками противоположного пола. Со старшими ребятами (разница в возрасте 2-7 лет) общаются преимущественно трудные и интеллектуально или физически более развитые мальчики и девочки. Среди старших партнеров по общению - старшеклассники, учащиеся ПТУ, техникумов, работающие, лица без определенных занятий. Общение со старшими подразделяется по степени эмоциональной близости на приятельское и дружеское, происходит в подавляющем большинстве случаев вне школы: во внешкольных учреждениях, по месту жительства, в домашних условиях, в общественных местах.

Полученные нами данные позволяют сделать следующие выводы. Во внешкольных учреждениях в процессе участия в совместной деятельности и вне ее более развитые девочки общаются со старшеклассниками. По месту жительства - трудные мальчики и девочки с учащимися ПТУ, работающими и лицами без определенных занятий. В домашних условиях - интеллектуально более развитые мальчики и девочки со всеми категориями старших. В общественных местах - трудные и физически более развитые мальчики и девочки с учащимися ПТУ,

техникумов, работающими и лицами без определенных занятий.

Содержание общения старших подростков со старшими партнерами связано с самими партнерами по общению, а также с теми группами, с которыми они контактируют. Естественно, что обсуждаются кинофильмы и телепередачи. Большое место занимает сексуальная и криминальная тематика. Общение интеллектуально более развитых старших подростков со старшими партнерами соответствует по своим параметрам «юношескому типу общения» и будет рассмотрено дальше.

Старшие подростки очень мало общаются с младшими ребятами. Исключение представляют те из них, у кого есть младшие братья и сестры. Именно в старшем подростковом возрасте общение с младшими наименее интенсивное и наиболее конфликтное. Интеллектуально отстающие от нормы возрастного развития девочки общаются с младшими девочками по месту жительства. Мальчики общаются с младшими мальчиками преимущественно по месту жительства. Это, как правило, трудные или старшие подростки, задержавшиеся в интеллектуальном развитии. Для структуры круга общения старших подростков характерно сочетание малочисленных групп с довольно стабильным составом и больших компаний. В VII классе начинается существенное расхождение состава групп в классе и компаний по месту жительства.

Начиная с конца VII класса у девочек и с середины VIII класса у мальчиков появляется новая тенденция - *стремление к доверительному общению со взрослыми*. Она фиксируется у сравнительно небольшого еще числа старших подростков. Реализуется эта новая тенденция, однако, не полностью. Общая же для ребят этого возраста доверительность в общении со взрослыми так же, как и легкость в нем, снижаются по сравнению с V - VI классами, что связано с ростом сферы интимного у старших подростков.

В старшем подростковом возрасте происходят существенные изменения в реализации потребности в уединении. Растет автономия школьников от взрослых (чему способствует стремление к отношениям с ними «на равных»), растет автономия неформализованных групп старших подростков в обществе сверстников, резко увеличивается стремление старшего подростка к автономии в

обществе сверстников. Все это еще не становится типичным, но выступает как явная тенденция. Растет число ребят, стремящихся к уединению. Особенностью уединения старших подростков является сочетание предметного (большая часть старших подростков пробует себя в различных видах творчества, занимается познавательной деятельностью) и коммуникативного уединения. При этом коммуникативный компонент имеет тенденцию к увеличению, которая особенно проявляется у девочек.

В коммуникативном уединении старшие подростки общаются со своими «другими Я», а также со значимыми лицами из своего окружения (родителями, учителями, друзьями и желательными партнерами своего и противоположного пола). Именно в нем они реализуют рефлексивную функцию уединения, т.е. стремятся разобраться в самих себе и в своих отношениях с окружающими. В нем же они реализуют адаптивную функцию уединения, т.е. осознают различия в оценке себя, своего поведения, окружающих, сложившиеся у них самих и у значимых для них лиц, и пытаются выработать новое видение в целях коррекции своих отношений и поведения.

В старшем подростковом возрасте уединение выполняет еще две важнейшие функции: компенсаторную, связанную с довольно частым расхождением желаемого старшим подростком (видения себя, отношения к себе других, успехов в тех или иных видах деятельности) и реальностью; особую роль при этом играет компенсация в уединении неудач в сфере отношений со сверстниками противоположного пола; и целеполагающую, ибо в уединении старший подросток получает возможность безудержно фантазировать о своем будущем, а также продумывать и реальные планы на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективы. Все эти функции уединения в старшем подростковом возрасте реализуются в виде игр-грез, которые интенсивно вытесняются мечтой.

ЮНОШЕСКИЙ ТИП ОБЩЕНИЯ

Для раннего юношеского возраста характерен комплекс задач и проблем, которые решает для себя каждый школьник. Это, во-первых, познание выделяющихся в юности в сферы специального интереса физического,

психического и социального «Я». Во-вторых, выработка мировоззрения и самоопределение в двух аспектах: определение своей позиции в актуальной жизни и актуальных системах отношений и определение своего будущего — профессионального, семейного, личностного. В-третьих, проблема реализации себя в актуальной действительности и поиски адекватных способов самоутверждения.

Коллектив старшеклассников отличается своей позицией старшего в школе. Для него характерно ценностно ориентационное единство или расслоение на группы и союзы групп. Конфликты в этом возрасте возникают преимущественно на ценностной основе, имеют затяжной характер и, как правило, скрыты от взрослых.

Все это в значительной мере объясняет, почему эмоционально-смысловой доминантой общения юношеского типа является сам старшеклассник как субъект отношений в значимых сферах жизнедеятельности. Содержание и характер общения старшеклассников со всеми категориями партнеров определяются решением проблем, связанных со становлением юношей и их реализацией как субъектов отношений. Характер содержания общения в этом возрасте ценностно-ориентирующий.

Юношеский тип общения, проявляясь у отдельных школьников в VI классе, проявляясь как тенденция у части ребят в VII - VIII классах, занимает доминирующее положение в IX - X.

Ведущая тематика бесед старшеклассников содержит обсуждение «личных дел» (своих и партнеров), «взаимоотношений людей», «своего прошлого», «планов на будущее» (которые, будучи глубоко личными, неизбежно включают в себя широкий комплекс социальных проблем), «взаимоотношений юношей и девушек», «отношений с товарищами», «отношений с учителями», «отношений с родителями», «своего развития - физического, интеллектуального». (Здесь мы называем лишь те темы, которые подтверждают выделенную доминанту общения. Но это ни в коем случае не означает, что старшеклассники обсуждают только их.) В центр обсуждения всей этой проблематики выдвигается «Я» старшеклассника, которое анализируется в общении в самых различных аспектах. Этот анализ далеко не всегда идет явно, а чаще

в диалектически снятом виде при обсуждении тем, на первый взгляд прямо его не предполагающих. И конкретные занятия, в процессе которых идет общение, могут часто служить лишь отправной точкой для анализа, который переходит часто в теоретический план.

В ранней юности значительно усиливается потребность в понимании тебя другим. Причем, как поясняли сами старшеклассники в процессе бесед, говоря о «понимании», они имеют в виду понимание их в самом широком плане и товарищами, и друзьями, и учителями, и родителями, и коллективом в целом, т.е. речь идет о том, что старшеклассникам необходимо понимание не только в личных отношениях, и общение в различных сферах жизнедеятельности привлекательно для них как один из путей найти понимание у окружающих.

Доминанте юношеского типа общения соответствует появление нового типа диалога, специфичного для юношеского типа общения - *исповедного*. Юношескому типу свойственны и все остальные виды диалогов - фатический, информационный, дискуссионный. Содержание дискуссионного диалога юношей составляют преимущественно идейно-нравственная проблематика, ситуации нравственного выбора и поведенческие реакции в сфере отношений.

Для юношеского общения типичны состояния ожидания, поиска и наличие дружеского общения со сверстниками своего и противоположного полов. (При этом необходимо иметь в виду, что дружбу со сверстниками противоположного пола очень трудно, если не невозможно, отличить от любви.)

В старших классах дружеское общение становится типичным. Старшеклассники различают дружбу и приятельство. Дописывая незаконченное предложение «Друг и приятель не совсем одно и то же, так как ...», они подчеркивали, что «друг знает о тебе все», «друг намного ближе», «с приятелем никогда не поделишься тем, что доверишь другу».

Установка на доверительность проявляется особенно явно при обсуждении старшеклассниками одних и тех же тем с друзьями и приятелями. Так, темы человеческих отношений с приятелями обсуждаются обычно в общем виде, а с друзьями обсуждаются конкретно свои

личные симпатии и антипатии к людям. Если просто с приятелями обсуждение взаимоотношений между полами нередко идет на весьма примитивном уровне, то с близкими друзьями - на весьма возвышенном.

О будущем с приятелями старшеклассники рассуждают чаще не в личностном, а в социальном аспекте (проблемы поступления в вуз, возможности работы на предприятии, служба в армии и т.д.). С друзьями обсуждают свои жизненные планы, обговаривают возможные пути их реализации, вместе мечтают о будущем, говорят о личных планах в семейной сфере, о внепрофессиональных устремлениях и т.д.

Содержание общения старшеклассников со сверстниками своего пола кроме тем, о которых речь шла выше, включает еще целый ряд других: о международной и внутренней политике, о школьных проблемах (у девушек больше, чем у юношей), об уроках, о занятиях вообще, о знаниях, общественной жизни класса, школы, об отношениях в классе, об учителях. Много места занимают разговоры о спорте, о своем физическом развитии, способах физического самосовершенствования (здесь юноши значительно опережают девушек). Много места в общении старшеклассников занимает обсуждение кинофильмов и телепередач. Старшеклассники беседуют о литературе и искусстве (чаще девушки). Особое место занимает тема современной музыки, проблемы музыкальных записей, достоинства различных музыкальных ансамблей. В разговорах старшеклассников много времени уделяется обсуждению моды, предметов одежды, возможностей их приобретения (участие юношей и девушек в обсуждении этой тематики почти равное). Немалое место в общении старшеклассников занимают рассказы о своем прошлом, о знакомых, о различных ситуациях, слышанных в семье и в других местах. Содержание общения в коллективах или группах старшеклассников связано с их увлечениями или школьной специализацией. Так, в классах с математическим уклоном особое место в общении занимают вопросы полупрофессионального познавательного характера. В спортивных коллективах - профессиональное содержание спорта.

Старшеклассники одновременно могут входить в несколько групп: диаду, небольшую приятельскую (5-6 че-

ловек), большую компанию (до 12-15 человек). Для общения в этих группах характерно то, что предмет их занятий выступает лишь как повод, фон общения. Содержание общения этих групп не совпадает. Содержание общения старшеклассников совершенно явно связано с той жизнедеятельностью, в которую включены юноши и девушки в воспитательных коллективах. От содержания, интенсивности, привлекательности и форм ее организации зависит объем и интенсивность общения старшеклассников. В школах, где жизнедеятельность организуется с учетом феномена общения, интенсивность и содержание общения старшеклассников существенно отличаются от этих показателей в тех школах, где этот феномен не учитывается. В тех же школах свободное общение старшеклассников существенно отличается связанностью с содержанием и организацией коллективной жизнедеятельности и более социально и интеллектуально ценным содержанием.

В ранней юности происходит наиболее интенсивное освоение жаргона. Юношеский жаргон - явление многослойное. Его основу образует совокупность слов и выражений, которые употребляются практически почти всеми ребятами этого возраста. Он включает в себя в основном три группы слов и выражений. Первая - ругательства, которые в ранней юности можно рассматривать «как своего рода динамические формулы откровенной правды», глубоко родственные всем остальным формам «снижения» и «приземления», свойственным восприятию жизни в этом возрасте наряду с возвышением и идеализацией жизни (М.М.Бахтин). Вторая - общеупотребительные слова и выражения, которым придается многозначная экспрессивная окраска. Это позволяет употреблять их в значительно большем числе случаев, чем это принято речевыми нормами (например, одно время словом «четко» старшеклассники могли охарактеризовать поступок, вещь, эмоцию и т.д.). Третья - общеупотребительные слова и выражения, получившие в жаргоне иное содержательное значение.

Особый слой юношеского жаргона образуют местные слова и выражения. Так, жаргон старшеклассников преимущественно в больших городах длительное время включает в себя много «англицизмов». В то же время ребята из

малых городов, с окраин больших городов и в сельской местности употребляют немало вульгаризмов и элементов «блатной» лексики. При этом речь идет не о том, что, скажем, юноши и девушки в больших городах не употребляют вульгаризмов, а лишь о тенденциях. И наконец, особый слой жаргона образуют слова и выражения, характерные для различных географических регионов. В этом слое нередко происходит своеобразное «всплытие» уже неупотребляемых слов. В этом же слое жаргона помещаются слова, созданные старшеклассниками, которые, однако, имеют корни в общеупотребительном языке (например, «прикид» - пиджак, «отпад» - очень хороший и т.д.) или не имеют таковых (например, «констролировать» - делать, «клевый» - отличный и др.).

Круг общения старшеклассников растет за счет включения в него все большего числа сверстников противоположного пола. В старших классах общение между юношами и девушками имеет довольно интенсивный и регулярный характер. Общение между юношами и девушками на товарищеском уровне происходит главным образом в тех коллективах, в которые входят старшеклассники. Содержание этого общения, его интенсивность определяются во многом жизнедеятельностью коллектива, формами ее организации.

Приятельское общение юношей с девушками складывается и в коллективах, и за их пределами. Оно основывается на избирательности предпочтений. Развитость приятельского общения в различных коллективах неодинакова; в одних - его практически нет, в других - оно очень интенсивно. Включенное наблюдение показало, что это связано либо с содержанием жизнедеятельности коллектива (оно может не предполагать приятельское общение юношей и девушек или даже препятствовать ему), либо со спецификой состава класса и внешкольных связей учащихся. Приятельское общение юношей и девушек порой возникает как эпидемия: стоит в классе или в группе появиться такому общению у лидера или привлекательного члена коллектива, как к приятельскому общению начинают стремиться и другие члены класса, группы и т.д.

Юноши и девушки общаются между собой на приятельском уровне намного более доверительно, чем на аналогичном уровне со сверстниками своего пола. В их беседах

присутствует вся тематика однополого общения, но преимущественное место занимают личные дела, планы на будущее, отношения с родителями, отношения между собой знакомых сверстников, т.е. темы, наиболее личностно значимые для партнеров. Особое место в этих разговорах занимает тема взаимоотношений юношей и девушек.

Часть старшеклассников почти не общаются со сверстниками другого пола. Объясняется это по-разному: отсутствием интереса (в силу уровня развития), недостатком активности, неуверенностью в успехе. Одновременно выделяется группа старшеклассников, которые общаются только со сверстниками другого пола. Чаще всего это юноши и девушки, у которых не сложилось общение со сверстниками своего пола (в силу индивидуальных особенностей, особенностей окружения, специфики отношений с родителями).

В ранней юности увеличивается объем общения со старшими ребятами (разница в возрасте 2-7 лет). Общение со старшими идет во внешкольных учреждениях в процессе той разнообразной деятельности, в которой юноши и девушки принимают участие, содержание его во многом определяется этой деятельностью. Кроме того, со старшими ребятами старшеклассники общаются по месту жительства, в местах летнего отдыха, в семье и т.д. в этих случаях его содержание связано с интересами партнеров.

Небольшое число старшеклассников общаются с ребятами моложе себя (разница 2-4 года). Среди друзей и приятелей старшеклассников резко увеличивается число тех, с кем они не учатся вместе и не связаны территориальной близостью.

Круг общения старшеклассников расширяется и за счет включения в него взрослых людей. При этом особенно растет необходимость в общении с родителями. Отвечая на вопрос «С кем бы ты стал советоваться в сложной жизненной ситуации?», старшеклассники в первую очередь называют мать, на втором месте - отца. Около трети юношей и девушек хотели бы иметь больше родительских советов по важным для них вопросам, чем они фактически получают, и лишь около 10% считают, что число советов избыточно. Отвечая на вопрос массовой анкеты, чье понимание для вас важнее, многие старшеклассники называют взрослых (а не сверстников), мать, отца.

Смысл доверительного общения со взрослыми для старшеклассников состоит главным образом не в получении от них той или иной информации (хотя и этот аспект важен), а в возможности найти понимание своих проблем, сочувствие и помощь в их решении. Однако с реальным доверительным общением со взрослыми у старшеклассников дело обстоит довольно сложно. Крут взрослых ограничен у старшеклассников учителями, родителями, родственниками, соседями, родителями сверстников. Это объективно ограничивает возможности в удовлетворении стремления к общению со взрослыми, особенно на том уровне доверительности и интенсивности, который делает общение интимно значимым. Содержание общения со взрослыми включает в себя проблемы поиска смысла жизни, познания самого себя, жизненных планов и путей их реализации, взаимоотношений между людьми, информацию, связанную с областью интересов старшеклассника и профессиональной принадлежностью взрослого.

Общение со взрослыми протекает неравномерно. После периода «приглядывания» происходит стремительная интенсификация общения, ибо юноша или девушка стремятся обсудить со взрослым все те проблемы и вопросы, которые у них накопились. По прошествии некоторого срока (от нескольких недель до полугода) интенсивность общения слабеет, ибо вопросы и проблемы исчерпались. Новое обострение потребности в общении со взрослыми возникает спустя некоторое время (полгода-год), когда накопятся проблемы, беспокоящие старшеклассника. Но если в процессе общения у старшеклассника со взрослым устанавливаются глубокие отношения взаимной симпатии, то общение между ними не прерывается, хотя в его течении наблюдаются периоды спада интенсивности.

В ранней юности происходит резкое снижение доверительности в общении с родителями и учителями. На вопрос «Чувствовали ли вы когда-нибудь, что вам легче обсуждать вопросы с друзьями, чем с родителями?» утвердительно отвечают большинство юношей и девушек 15-18 лет. Утвердительные ответы на вопрос «Чувствовали ли вы когда-нибудь, что ваши родители понимают вас не так хорошо, как ваши друзья?» подтверждают это.

В старших классах опять происходят изменения в ориентации на предпочитаемые места общения. Достигает максимума число юношей и девушек, ориентированных преимущественно на общение дома и в школе. У большинства старшеклассников происходит дальнейшее освоение социального пространства. Они интенсивно осваивают свои регион и центр города, определяя в них предпочитаемые места общения. Наиболее явно это прослеживается у юношей и девушек, ориентированных на общение на улице и в общественных местах. У старшеклассников расширяется групповое персонифицированное пространство общения. С одной стороны, они рассматривают в качестве «своих» те улицы, по которым регулярно гуляют в своем районе, а с другой - считают своими те центральные улицы города, на которых ежевечерне прогуливаются молодежные группы из разных районов города. Причем чем более интеллектуально развиты члены группы, тем чаще их персонифицированное пространство общения и в своем районе и в центре города включает в себя не только и не столько большие магистрали, сколько тихие переулки. Это, вероятно, связано с тем, что для менее развитых старшеклассников толпа большой улицы, ее предметно-эстетическая среда выступают как информационный источник, стимулирующий и дающий пищу их общению. Наряду со стремлением персонифицировать определенные улицы и переулки как пространство своего общения старшеклассники склонны к своеобразной «клаустрофилии» (любовь к ограниченному пространству). Именно в этом возрасте ребята очень высоко ценят возможность общаться в комнате на чьей либо квартире, укрыться своей группой от посторонних глаз в школьном радиоузле, фотолaborатории и т.д., наконец, стать завсегдатями небольшого кафе или бара.

В ранней юности сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется потребность в уединении. Некоторая часть старшеклассников предпочитают уединение как наиболее приемлемый для них вид свободного времяпрепровождения.

В ранней юности важный смысл приобретает коммуникативное уединение, в котором старшеклассники общаются с неким идеальным партнером, со своим «Я», с представляемыми и реальными лицами из своего окружения или с лицами, общение с которыми им недо-

ступно либо в силу статусных различий, либо в силу исторической дистанции. В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни. Они делают это как в играх-грез, так и в мечтах. Отличие юношеских игр-грез от подростковых состоит в том, что они по преимуществу рефлексивны и социальны. Уединение в ранней юности в процессе игр-грез и мечтаний реализует все названные ранее функции: познавательную, рефлексивную, продуктивно-репродуктивную, адаптивную, компенсаторную и целеполагающую.

* * *

Характеристики общения школьников разного возраста, показывают, что общение имеет довольно существенные возрастные особенности, свойственные ему как феномену жизнедеятельности школьников каждого возраста, которые оказывают влияние на жизнедеятельность воспитательных коллективов школьников; объективно включены в целенаправленный процесс воспитания учащихся; играют специфическую роль в формировании, развитии и воспитании личности на каждом возрастном этапе.

В связи с этим становится очевидной необходимость учета возрастных особенностей общения школьников при определении содержания, форм и методов работы с каждой возрастной группой, при организации педагогического воздействия на само общение школьников в целях повышения его воспитательного влияния.

Основные направления педагогического влияния на общение школьников

Итак, нам, в общем, должно быть теперь ясно, почему и как общаются школьники и что дает общение для формирования, развития, воспитания их личности. Дальше речь пойдет о том, что могут педагоги сделать для того, чтобы общение максимально положительно и эффективно влияло на школьника. Очевидно, что в массовой практике эта задача может успешно решаться в русле коллективного воспитания, то есть именно коллек-

тив может стать наиболее действенным средством влияния на общение учащихся. Но для этого необходимо базовое условие: школьники должны хотеть общаться в тех коллективах, членами которых они являются. А это условие, как уже говорилось, далеко не всегда имеется в наличии.

В каком случае школьник хочет общаться в своем коллективе? Когда ему в этом коллективе уютно и интересно. Или когда общаться в коллективе очень интересно, и школьник тогда стремится к тому, чтобы именно в этом коллективе ему стало уютно. Однако выше уже говорилось о том, что возможны ситуации, когда тому или иному школьнику уютно среди одноклассников и общаться с ними интересно, но это общение весьма приблизительно можно назвать содержательным и полезным для развития личности. Другими словами, мало того, чтобы в коллективе было уютно и интересно. Необходимо, чтобы общение в нем было не только личностно значимым, но и социально ценным.

Что могут сделать для этого учителя? Много и... не так уж много. Не так уж много по крайней мере по двум причинам. Во-первых, общаются ребята с самыми разными людьми, в самых различных группах и ситуациях, многие из которых просто неизвестны учителям. Во-вторых, большая часть общения ребят даже с одноклассниками скрыта от глаз учителя. Влиять на него поэтому очень трудно, не всегда понятно, как это можно сделать.

Чтобы общение школьников было полезным, социально ценным, учителю необходимо решить по крайней мере три проблемы: создать в коллективе возможности для интенсивного содержательного общения; учить ребят общаться; установить доверительный контакт со школьниками. Теперь коротко о каждой из этих проблем.

Учителю удастся сделать коллектив сферой общения школьников лишь в том случае, если у него есть контакт с ними. Это аксиома. Но на практике дело обстоит не так просто. Многие учителя даже не задумываются, есть ли у них контакт с учениками. Они абсолютно уверены - есть. А на самом деле?

На вопрос, заданный Т.Н. Мальковской большой группе учителей и учеников, существует ли между ними кон-

такт, 73% ответили «да», а из учеников сказали «да» только 18%. Полное отсутствие контакта отметили 28% школьников и лишь 3% учителей. Откуда такой разрыв в оценках? Во многом - из-за разного понимания контакта. Учителя имеют в виду нормальные деловые отношения с учениками, ученики - эмоциональное тепло и доверительность.

Что же необходимо для сближения позиций, для того чтобы контакт был не только деловым, но и межличностным? В первую очередь и главным образом - демократический стиль общения и руководства коллективом. Он предполагает, что учитель опирается на ученический коллектив, поощряет и воспитывает самостоятельность у ребят. Проблемы учащихся он обсуждает совместно с ними и при этом не навязывает свою точку зрения, а стремится убедить в ее правильности. Он терпим к критическим замечаниям учеников, стремится понять их.

Учителя, которым свойствен демократический стиль, стремятся привлечь самих ребят к решению задач обучения и воспитания. Поэтому в разговорах с учениками педагоги совместно с ними анализируют различные события, выясняют их точку зрения на происходящее, их оценки.

Исследования показали, что стиль общения учителя серьезно влияет на климат в коллективе, на то, как часто возникают, как протекают и разрешаются конфликты в среде ребят и между учениками и учителем. От стиля во многом зависит эмоциональное самочувствие учеников, психологический климат коллектива. Именно в коллективах, с которыми работают педагоги демократического стиля, у учащихся значительно чаще отмечают состояние спокойного удовлетворения и радости.

Именно у учителей этого типа чаще возникает доверительное общение с учащимися. А это очень важно. Ведь для школьников, особенно старших подростков и старшеклассников, в общении со взрослыми, в том числе с уважаемым учителем, главное - возможность найти понимание, сочувствие и помощь в том, что переживается как наиболее значимое и интимное.

Учителю необходимо уметь беседовать с учениками на самые разные темы в самых различных ситуациях: и с

коллективом в целом, и отдельно с мальчиками и девочками, и с группами ребят, и, наконец, индивидуально. Общаясь с классом в целом педагогу важно уметь увлечь всех темой, которую он намерен обсудить. К сожалению, нередко он этого делать не умеет.

Большую трудность представляют разговоры с отдельными группами, особенно начиная со старшего подросткового возраста. Во-первых, потому что у разных групп могут быть весьма своеобразные интересы. Во-вторых, потому что каждая группа занимает свою позицию в классе, по отношению к классу и к другим группам. В-третьих, если одну и ту же тему надо обсудить порознь с несколькими группами, то особенно важно и порой трудно найти в каждом случае свою интонацию, стиль, особые слова для каждого разговора.

А.С.Макаренко говорил, обращаясь к учителям: «...Нужно уметь сказать так, чтобы они (ученики. — А.М.) в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность». И закончил ключевой фразой: «Этому нужно учиться». Этому действительно надо учиться. И этот аспект обучения, пожалуй, самый трудный, ибо он требует от учителя трезвой самооценки.

Когда постоянно находишься в позиции обучающего, воспитывающего, руководящего, организующего, когда сама позиция учителя предопределяет возможность постоянно что-то изрекать, поучать, надо обладать немалым мужеством, чтобы сказать самому себе: «Этому мне надо научиться, а от этого надо себя отучить».

Чтобы вступать в контакт с коллективом учащихся, учителю просто необходимо время от времени подобным образом говорить с самим собой. Тогда он сможет вести с учениками диалог, а не быть нудным «монологистом», которого ребята если даже и слушают, то зачастую не слышат.

Сегодня учителю особенно важно искать лучшие пути к детскому сердцу и уму. Это возможно тогда, когда у него сформирована установка на личность каждого ученика как уникальное явление. Наличие такой установки необходимо для того, чтобы учитель мог реализовать в своей работе личностный подход к учащимся, изучал и учитывал половые, возрастные и ин-

индивидуальные особенности ребят, особенности их жизнедеятельности, общения и взаимоотношений.

Развитое умение познавать учащихся - совершенно необходимое условие успешного контакта с ними. Исследования показывают, во-первых, что учителя, у которых оно не развито в достаточной степени, бессознательно подменяют изучение ученика сложившимися у них стереотипными представлениями. Во-вторых, чем больше такой учитель работает в школе, тем хуже он знает своих учеников, тем более шаблонно он их оценивает, тем слабее у него контакт с ними.

Какие ошибки тут наиболее распространены? Одна из них может состоять в том, что у учителя сложились устойчивые представления о возрастных особенностях учащихся. Он считает, что в определенном возрасте школьник должен быть таким-то и вести себя так-то. Поэтому многие индивидуальные особенности ребят он воспринимает как отклонение от нормы. Отсюда его действия - стремление привести всех «к общему знаменателю» возрастной нормы, как она ему представляется.

Другой стереотип, порожденный неумением узнавать учеников, состоит в следующем. В какой-то конкретной ситуации или по первому впечатлению у учителя сложилось определенное мнение о том или ином школьнике, о группе ребят, а то и о целом классе. Это мнение определяет отношение учителя к ребятам, оценки их поступков. Идет время, меняются ученики, меняются обстоятельства. Но «окаменевшая» оценка учителя неизменна. Сколько из-за этого происходит неприятностей, бед, драм, и даже трагедий - общеизвестно.

И, наконец, еще один вариант. Учитель стал преподавать в новом для него классе. Его предшественник рассказал ему о ребятах, каждому дал характеристику. В принципе это очень важно и нужно. Но! Если учитель не склонен, не умеет узнавать, изучать учеников, его отношение к новым питомцам может быть сразу определено тем, что принято называть «эффектом ореола». Узнав от своего коллеги, что Вася хороший футболист, но лентяй, учитель так и только так станет воспринимать Васю. И все старания бедного Васи прилежно заниматься у нового учителя будут оставаться незамеченными. Он будет по-

прежнему числиться лентяем; над его головой будет непримимо сиять этот ореол, слепя глаза преподавателя.

Учитель не может знать все о каждом. Но стремиться постоянно вновь и вновь узнавать своих учеников - необходимо. Важнейшее условие контакта с учениками - умение учителя, преодолевая любые стереотипы, правильно воспринимать и оценивать общение в детском коллективе, трудности и конфликты, глубоко видеть породившие их причины, ориентироваться в быстро меняющихся педагогических ситуациях и принимать решения в условиях хронического цейтнота.

Поскольку школьники активно стремятся к контактам и последние играют важную роль в их жизни, постольку их общение нельзя пускать на самотек. Но нельзя бросаться в другую крайность - пытаться «заорганизовать» все контакты детей. Необходимо создать в коллективе условия, которые способствуют общению. Условия, позволяющие интегрировать часть общения школьников в рамках коллектива. Условия, при которых жизнедеятельность коллектива оказывает непосредственное влияние на свободное общение ребят.

Какие же это условия? Содержание общения в коллективе должно быть проблемным. Оно становится таковым, если отражает проблемы становления личности на каждом возрастном этапе, если в нем ставятся мировоззренческие вопросы. Так, подростков остро волнует проблема героического, старших подростков - добра и зла, старшеклассников - смысла жизни. Естественно, что если эти вопросы обсуждаются в коллективе, он становится для ребят привлекательным и значимым.

Другое условие — социально-ориентирующий характер общения в коллективе. Имеются в виду расширение видения мира школьниками, познание различных сторон действительности, человеческих отношений в их многообразии, определение собственной позиции в мире. Оба эти условия с неизбежностью приводят к третьему - насыщенности общения в коллективе доступной ученикам информацией: социально-политической, научно-технической, философско-этической.

Каковы же пути создания этих условий? Основной путь - организация разнообразной жизнедеятельности в коллективе. Она становится базой и содержанием обще-

ния школьников, если строится на основе сочетания педагогического управления и самоуправления учащихся; если учитываются процессы самоорганизации в среде детей; если жизнедеятельность предоставляет большие возможности для коллективной, групповой и индивидуальной самодеятельности и творчества; если в ней сочетаются разновозрастные (по классам и параллелям) и межвозрастные (всего школьного коллектива и с коллективами взрослых) формы организации.

Однако этого недостаточно. Важно, чтобы в процессе познавательной, трудовой, социальной деятельности ученики сталкивались с необходимостью решать различные проблемы и задачи, связанные с достижением цели деятельности. Поиск решения требует от ребят вступать в общение друг с другом, с педагогами, с другими взрослыми, актуализирует потребность в эмоциональном контакте, позволяет получить опыт сотрудничества и общения в коллективе и группе.

Иллюстрацией может служить, скажем, общественный смотр знаний по какому-либо предмету. В нем обычно участвуют два параллельных класса или две команды из одного класса. Программа смотра состоит из разных видов работ (письменные, устные, графические, решение задач, задания на смекалку). Общение начинается уже во время подготовки к смотру и идет очень интенсивно в процессе его проведения. Коллективно обсуждается план подготовки, распределяются групповые и индивидуальные задания, совместно или группами подбираются и прорабатываются те темы и проблемы, которые будут фигурировать в смотре. Каждый ученик или группа, имея заранее определенную роль, могут успешно выполнить ее, лишь координируя свои действия с другими участниками. Кроме того, задания, даваемые непосредственно в ходе смотра, требуют коллективного обсуждения и выработки общего решения. И наконец, в процессе смотра создается много ситуаций, которые требуют общения учащихся попарно, небольшими группами, всех вместе.

Коллективное общение становится интенсивным и привлекательным для школьников, если их жизнедеятельность оказывается субъективно значимой для конкретного коллектива, составляющих его групп, каждого школьника. Субъективно значимой она станет тогда, ког-

да ее содержание и форма организации будут учитывать возрастные особенности ребят, их интересы и увлечения. Так, организуя общение в коллективах подростков, важно максимально использовать практические дела, коллективные формы их организации, поменьше - «чистой словесности». А для старшеклассников необходимо сочетание практических дел и возможностей для «разговоров по поводу», для актуализации интересов и жизненных планов, для решения проблем самопознания, самоопределения.

Жизнедеятельность коллектива необходимо строить так, чтобы в ее процессе ребята побуждались к осознанию мировоззренческих вопросов, доступных их возрасту, к дискуссиям по возникшим проблемам - и на уроках, и во внеурочной работе. Это могут быть проблемные ситуации в процессе обучения. Это может быть просмотр спектакля, если он сопровождался предварительным разговором и последующим обсуждением.

На классном часе, скажем, та же проблема учения может быть поставлена по-разному. Если основная цель - обратить внимание ребят на социальный смысл учения, то тема может быть сформулирована как «Среднее образование - каждому!». Если задача - акцентировать внимание на индивидуальном значении учебного труда, то тема будет звучать иначе: «Знания и твоё завтра». Ответственность за свои учебные дела перед обществом отразится в формулировке «Учение - только ли это твоё личное дело?». А когда усилия необходимо нацелить на организацию процесса учения, то темой может стать «Что такое НОТ ученика?».

Каждая из этих формулировок предполагает несколько иное содержание общения ребят и в процессе подготовки, и во время обсуждения темы. На самом обсуждении будут различно соотноситься информация и дискуссия, неидентичными будут выводы и рекомендации. Каждая формулировка оставляет возможности для определенной меры незавершенности, что может стать стимулом дальнейшего обсуждения проблемы в дружеских компаниях, дома с родителями.

Как показывает практика работы школ, для того чтобы жизнедеятельность коллектива оказывала эффективное мировоззренческое и социально-ориентирующее

влияние на общение его членов, необходимо, чтобы она была информационно насыщенной. Это достигается различными путями: привлечением дополнительного внепрограммного материала, научно-популярной, художественной литературы, материалов газет, общественно-политических журналов в процессе преподавания, обращением внимания учащихся на соответствующие передачи радио и телевидения, сообщением учащимся различной неординарной информации, которая в соответствии с их половозрастными особенностями и интересами должна привлечь ребят. Сообщать ее можно на уроках, на классных часах, а также в беседах с группами или отдельными учениками. Неординарная информация может быть приурочена к какому-либо подходящему случаю, но можно сообщать ее и в форме «сенсаций». При этом полезно указывать источники, где можно почерпнуть сведения относительно этой «сенсации».

Как уже говорилось, привлекательность коллективного общения зависит не только от его содержательности. Еще большую роль играет то, насколько каждый член коллектива сумеет найти удовлетворяющую его и социально ценную позицию в системе общения в классе, отряде, кружке; найдет ли школьник в коллективе не только товарищей по общему делу, но и приятельскую группу, в которой он будет ощущать себя принятым и защищенным, друзей или друга, с которым сможет разделить свои интимные чувства и переживания.

Помочь школьнику в этом педагоги могут в том случае, если жизнедеятельность коллектива позволяет каждому проявить свои сильные стороны, индивидуальные интересы и увлечения. Для того чтобы ребята увидели друг в друге, в каждом члене коллектива нечто особенное, интересное, привлекательное, надо широко использовать коллективные и групповые формы организации жизнедеятельности. Эти формы сами по себе предполагают и в определенной мере программируют общение учащихся. Полезной и эффективной является продуманная система длительных или относительно кратковременных заданий отдельным группам, выполнение которых требует от ребят общения и в школе, и во внеучебное

время. Эффективна также система конкурсов познавательного, спортивного, практического характера. Они стимулируют образование и укрепление групп ребят с близкими интересами и программируют в определенной мере их общение.

Педагогу полезно иметь в виду и те реальные и дружеские группы, которые уже существуют в классе. Надо знать, учитывать и использовать особенности этих групп, их направленность, интересы, умения. Так, достаточно авторитетная группа, обладающая коллективистической направленностью, может возглавить подготовку и проведение дела, интересного для всего класса. Это заставит членов группы общаться с другими членами коллектива, увидеть их несколько по-другому, осознать свою необходимость коллективу. В то же время и все увидят эту группу в новом для себя ракурсе. Попутно заметим, что очень важно вовлекать в жизнь коллектива внеклассных и внешкольных приятелей и друзей учащихся. В практике ряда школ это стало системой.

Особую трудность представляет создание условий в школе для общения между собой учащихся разного возраста. Почему трудность — понятно. А вот так ли уж оно необходимо? Да, это нужно и для школьного коллектива (он и становится таковым лишь тогда, когда это общение есть), и для классных коллективов (предупреждает «групповой эгоизм», выводит за рамки возрастных забот, дел, проблем; делает класс ячейкой более широкой социальной общности), и для личности (младшие нуждаются в общении со старшими; старшим оно может помочь найти себя, ощутить свою нужность; тем и другим поможет «компенсировать» отсутствие братьев и сестер).

В массовой практике школ межвозрастное общение часто ограничивается так называемым шефством и имеет нередко весьма формальный характер. Если же соблюсти условия, о которых шла речь выше, то общение старших с младшими может быть эффективным и в общешкольных комплексных делах, и в воспитательных центрах, и в советах учебных кабинетов, и в разновозрастных отрядах по месту жительства, и в летних трудовых лагерях, и в спортивных, технических, общественно-политических клубах.

Как показывают практика и специальные исследования, все, о чем шла речь выше, интегрируя часть общения в рамках коллектива, влияет и на внеколлективное общение, задает определенные модели, которые школьники используют в компаниях, дома, во дворе. Иными словами, предполагая непосредственный контакт учащихся, все эти дела в какой-то мере программируют их общение.

* * *

Человек может быть счастлив лишь тогда, когда он ощущает благополучие в отношениях с окружающими людьми. Но достигнуть этого, как показывает опыт (подчас довольно горький), не так просто. Человек может эффективно сотрудничать в различных областях деятельности, только если у него развиты соответствующие умения. Практика свидетельствует, что и это есть далеко не у всех. Оба эти обстоятельства свидетельствуют о необходимости уже в школе уделять специальное внимание подготовке ребят к общению. Как показывают исследования, если до наступления зрелого возраста человек не приобрел определенных умений и опыта общения и сотрудничества - с товарищами по классу, с друзьями своего и противоположного пола, со старшими и младшими ребятами, потом компенсировать это бывает очень трудно.

Чему же в первую очередь надо учить школьников и какие возможности для этого предоставляет жизнедеятельность коллектива?

Начнем с того, что необходимо прививать школьникам навыки речевого общения. Это предполагает: наличие большого запаса слов, образность и правильность речи; точное восприятие устного слова и точную передачу идей партнеров своими словами; умение выделять из услышанного существо дела; корректную постановку вопросов; краткость и точность формулировок ответов на вопросы партнеров; логичность построения и изложения высказывания.

Отсутствие подобных навыков приводит к тому, что у учащихся не вырабатываются та уверенность, та раскованность, которые необходимы в деловых беседах, на собраниях, в компании в свободное время. Свобод-

ное владение речью формируется согласно учебным программам во всех классах в процессе обучения. Особую роль в этом могут сыграть уроки внеклассного чтения и анализ учебных экскурсий, а также коллективные формы организации познавательной деятельности. Эффективными способами развития речи могут стать коллективное планирование и анализ классных и школьных мероприятий, а также творческие дела, требующие импровизации.

Важнейшей частью подготовки школьников к общению можно считать формирование у них социально ценных установок. Необходимо, чтобы они относились к партнерам по общению как к цели, а не как к средству достижения собственного благополучия. У ребят нужно формировать интерес к самому процессу общения, а не только к его результату, понимание того, что общение - это диалог, требующий терпимости и к идеям, и к мелким недостаткам партнера, умения слушать и умерить свой «монологический пыл». Наконец, ребят надо ориентировать на то, что в общении надо не только что-то получать самому, но и как можно больше давать другим.

Формировать у школьников эти установки в сфере общения возможно лишь тогда, когда в коллективе установлен определенный стиль отношений. Но нередко бывает целесообразно применить и специальные меры. А еще лучше, используя традиционные виды деятельности, уделить особое внимание решению этой задачи.

Эффективная форма влияния на социальные установки в сфере общения - традиционное в жизни любого коллектива собрание. Всякое собрание объективно имеет три функции. Первая - функция коммуникации, то есть обмена информацией между его участниками. В связи с этим в процессе собрания особое внимание надо обращать на то, чтобы ребята внимательно слушали товарищей, уважительно относились к высказываемым суждениям, ясно и четко излагали свою точку зрения. Второй функцией собрания можно считать переработку информации. Это требует от его участников умения обсуждать проблему, подбирать и излагать аргументы «за» и «против». Третья - поведенческая. Она предполагает определенную степень эмоциональной вовлеченности в

решение проблемы, стоящей перед коллективом, умение тактично по содержанию, стилю и тону излагать свои взгляды, терпимо относиться к высказываемым идеям и суждениям.

Эффективность собрания с точки зрения обучения ребят общению во многом зависит от педагога, от его способности вызывать школьников на дискуссию и тактично руководить ею. Речь идет об умении ставить стимулирующие вопросы, обеспечивать своевременную поддержку тем или иным учащимся, помогать сформулировать выводы. Педагог при этом должен и сам вносить в дискуссию конструктивный вклад.

Собрание, проводимое таким образом, позволяет ребятам проявить собственную точку зрения, обогатиться информацией, получить опыт участия в коллективном поиске решения проблемы. Кроме того, дискуссия на собрании позволяет школьникам как бы взглянуть на себя со стороны, примерить к своему поведению, стилю общения различные эталоны и нормы, внести некоторые коррективы не только в свои взгляды, но и в свои представления о себе самом, в свое поведение в процессе общения.

Наряду со свободным владением речью и формированием определенных установок в сфере общения важно и развитие у школьников коммуникативных умений. В первую очередь имеется в виду умение ориентироваться в партнерах. Ребят надо учить восприятию окружающих людей. Они должны присматриваться к людям в различных ситуациях, учиться понимать их настроение, характер. Умение читать экспрессию поведения человека, верно его истолковывать позволяет сопереживать людям, давать им более правильную оценку. Все это помогает найти правильный стиль и тон общения в той или иной ситуации. Способность интуитивно определять состояние другого человека, его отношение к делу, судить о нем как о личности развивается по мере накопления опыта общения и сотрудничества с разными людьми, в ходе анализа и обобщения этого опыта.

Немаловажно и умение ориентироваться в ситуации общения. Оно предполагает понимание того, что правила общения в деловой ситуации общения и на отдыхе, в

коллективе и дружеской компании несколько различны. Умение ориентироваться в ситуации помогает завязывать контакты, создавать ситуацию общения в том или ином случае, входить в уже имеющуюся ситуацию, находить подходящие темы общения.

Умение ориентироваться в партнерах и в ситуации может научиться избегать ненужных конфликтов, а если конфликт все-таки вспыхнул - выйти из него с честью. Развитие этих и других коммуникативных умений происходит успешнее тогда, когда педагоги, организуя те или иные коллективные дела в классе, школе, стараются целенаправленно использовать их в этом направлении.

Умения, необходимые школьнику для межличностного общения, приобретаются и развиваются в процессе и общественно-полезной работы, и культурно-развлекательных мероприятий, и школьных праздников, и общешкольных комплексных дел. Эффективным способом целенаправленного развития этих умений может стать ролевая игра (которая, кстати, может использоваться при проведении различных дел, так и специально в указанных целях во всех классах).

Суть ролевой игры как способа обучения общению состоит в том, что та или иная коммуникативная задача (научиться завязывать контакт, правильно вести беседу) решается участниками путем импровизированного разыгрывания определенной ситуации. Например, старшеклассникам предлагается разыграть ситуации: знакомства в купе поезда или встречи на балу у графов Ростонных двух их современных сверстников. Одна и та же ситуация проигрывается несколько раз. Это позволяет участникам поменяться ролями, предложить свои варианты поведения. Затем полезно обсудить, какие варианты были более удачными.

Остановимся на том, как успешнее формировать и развивать у школьников умения, необходимые в деловом общении. Большую роль тут играет целенаправленное обучение стандартизированным приемам и правилам общения, которые могут использоваться в сходных по форме ситуациях различного содержания. Так, обучение умению работать в группе начинается с того, что педагог дает ученикам подробную инструкцию. В нее вхо-

дит перечень стандартных действий, необходимых для успешности делового общения членов каждой группы, на которые разбит класс для познавательной или другой деятельности. Этот перечень включает в себя сведения о том, что такое групповая работа, какова последовательность работы внутри группы; знакомство с заданием; планирование работы; распределение заданий внутри группы; индивидуальное, парное или групповое выполнение заданий; обсуждение их результатов и процесса их выполнения внутри группы.

В течение определенного времени эти умения усваивает большая часть учащихся. Это позволяет учителю предложить им следующий набор умений, более сложных, но тоже довольно стандартных: в каких случаях лучше последовательно высказываться всем членам группы, а в каких - по желанию; в какие моменты целесообразно повторять общий вывод, а в какие это излишне и т.д. (усвоение этих умений происходит с большим трудом).

В ряде известных нам коллективов являются нормой регулярное обсуждение проведенных дел, анализ жизни коллектива за определенный отрезок времени. Поначалу эти собрания вели педагоги. Они задавали школьникам довольно простой и жесткий стандарт анализа. Надо было обсудить фактически три вопроса: что было хорошо в проведенном деле или в прошедшее время, что плохо, как можно сделать лучше. Этот стандарт быстро усваивался ребятами. Очень скоро по этой схеме руководить анализом начали представители самоуправления.

Когда эти умения автоматизировались, школьники стали проявлять импровизационное начало. Они совместно осмысливали и дискутировали способы организации своей жизнедеятельности, обсуждали возможные варианты, анализировали стиль отношений, рассуждали о том, как его можно совершенствовать.

Фактически все формы коллективной деятельности могут служить подготовке ребят к общению. Надо лишь, чтобы учителя, во-первых, были убеждены в необходимости такой работы, и, во-вторых, имели представление о том, чему надо учить ребят и как для этого можно использовать любую форму организации жизнедеятельности коллектива

* * *

Создавая условия для общения, влияя на него, учить ребят общаться, пристально вглядываясь в своих учеников, педагогу важно помнить, что за бурными, порой поверхностными их проявлениями скрывается глубокий подтекст. Умение понять его - большое искусство. А понять необходимо, ибо только в этом случае воспитатель сможет добиться того, чтобы общение стало для его учеников необходимой роскошью. Помочь этому - гуманная задача учителей и всех взрослых.

Воспитание

ДВА ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ИЗОБРЕТЕНИЯ
МОЖНО НАЗВАТЬ САМЫМИ
ТРУДНЫМИ, А ИМЕННО: ИСКУССТВО
УПРАВЛЯТЬ И ИСКУССТВО ВОСПИТЫВАТЬ.

Иммануил Кант

ДМ

Воспитание в контексте социализации¹

В гуманитарные науки о человеке термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т.п.

Автором термина «социализация» применительно к человеку очевидно является американский социолог *Ф.Г. Гиддингс*, который в 1887 году в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному - «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни».

К середине XX в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнографы, социологи, психологи, криминологи, представители других наук.

Попутно отметим, что почти до 60-х годов XX в., говоря о социализации, почти все ученые имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве и юности. Лишь в последние десятилетия детство перестало быть единственным фокусом интереса исследователей, а изучение социализации распространилось на взрослость и даже старость.

Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они так или иначе тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понима-

¹Главы из книги «Социальная педагогика» (М., 2000). Печатаются с сокращениями.

нии роли самого человека в процессе социализации (хотя, конечно же, такое разделение, во-первых, весьма условно, а во-вторых, достаточно огрублено).

Первый подход утверждает или предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот подход может быть назван **субъект-объектным** (общество - субъект воздействия, а человек - его объект). У истоков этого подхода стояли французский ученый *Эмиль Дюркгейм* и американский - *Талкот Парсонс*.

Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого. Этот подход можно определить как **субъект-субъектный**. Основоположниками такого подхода можно считать американцев *Чарльза Кули* и *Джорджа Герберта Мид*а.

Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно трактовать как *развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах*.

Сущность социализации состоит в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества.

Приспособление (социальная адаптация) - процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды (Ж.Пиаже, Р.Мертон). Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением и т.п. Она предполагает согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реальностями социальной среды. Таким образом, *адаптация - это процесс и результат становления индивида социальным существом*.

Обособление - процесс автономизации человека в обществе. Результат этого процесса - потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (*ценностная автономия*), потребность иметь собственные привя-

занности, выбираемые независимо от окружающих (*эмоциональная автономия*), потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению (*поведенческая автономия*). Таким образом, *обособление - это процесс и результат становления человеческой индивидуальности.*

Из сказанного следует, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый *конфликт между мерой адаптации человека в обществе и степенью обособления его в обществе.* Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс адаптации и обособления.

Изложенное понимание сущности социализации справедливо в рамках субъект-субъектного подхода. В рамках субъект-объектного подхода сущность социализации трактуется как только адаптация человека в обществе, как процесс и результат становления индивида социальным существом.

Социализация протекает во взаимодействии детей, подростков, юношей с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами. Фактически не все они даже выявлены, а из известных далеко не все изучены. О тех факторах, которые исследовались, знания весьма неравномерны: об одних известно довольно много, о других - маловато, о третьих - совсем чуть-чуть. Более или менее изученные условия или факторы социализации условно можно объединить в четыре группы.

Первая - *мегафакторы* (мега - очень большой, всеобщий) - космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли.

Вторая - *макрофакторы* (макро - большой) - страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах (это влияние опосредствовано двумя другими группами факторов).

Третья - *мезофакторы* (мезо - средний, промежуточный), условия социализации больших групп людей, вы-

деляемых по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидения и др.); по принадлежности к тем или иным субкультурам.

Мезофакторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредствованно через четвертую группу - *микрофакторы*. К ним относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют - семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные и частные организации, микросоциум.

Важнейшую роль в том, каким вырастает человек, как пройдет его становление, играют люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. Их принято называть агентами социализации. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе и пр. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ним, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние.

Социализация человека осуществляется широким набором средств, специфических для того или иного общества, социального слоя, того или иного возраста социализируемого. К ним можно отнести: способы вскармливания младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры (от колыбельных песен и сказок до скульптур); стиль и содержание общения, а также методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности - общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, спорте, а также в се-

мейной, профессиональной, общественной, религиозной сферах.

Каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа (большая и малая) вырабатывают в своей истории набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций - способов внушения и убеждения, предписаний и запретов, мер принуждения и давления вплоть до применения физического насилия, способов выражения признания, отличия, наград. С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями.

Социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря, «механизмов». Существуют различные подходы к рассмотрению «механизмов» социализации. Так, французский социальный психолог *Габриэль Тард* считал основным подражание. Американский ученый *Ури Бронфенбренер* механизмом социализации считает прогрессивную взаимную аккомодацию (приспособляемость) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых оно живет. *В. С. Мухина* рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности, а *А. В. Петровский* — закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. Обобщая имеющиеся данные с точки зрения педагогики, можно выделить несколько универсальных механизмов социализации, которые необходимо учитывать и частично использовать в процессе воспитания человека на различных возрастных этапах.

К психологическим и социально-психологическим механизмам можно отнести следующие:

Импринтинг (запечатление) — фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенческом возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т.п.

Экзистенциальный нажим — овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обя-

зательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами.

Подражание — следование какому-либо примеру, образцу. В данном случае — один из путей произвольного и чаще всего непроизвольного усвоения человеком социального опыта.

Идентификация (отождествление) — процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом.

Рефлексия — внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными Я человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

К социально-педагогическим механизмам социализации можно отнести следующие:

Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения. В таком случае оказывается прав французский мыслитель XVI в. Мишель Монтень, который писал: «...Мы можем сколько угодно твердить свое, а обычай и общепринятые житейские правила тащат нас за собой». Кроме того, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или блокированные в силу изменившихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут «всплыть»

в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и др. структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыт имитации социально-одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Эффективность этого влияния определяется тем, что, как тонко подметил еще в XVIII в. реформатор западноевропейского балета французский балетмейстер Жан Жорж Новер, «поскольку страсти, испытываемые героями, отличаются большей силой и определенностью, нежели страсти людей обыкновенных, им легче и подражать». Люди в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом собственные им образцы поведения, стиль жизни и т.д.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека постольку и в той

мере, поскольку и в какой мере являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.), референтны (значимы) для него.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т.д. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. Естественно, что значимые лица могут быть членами тех или иных организаций и групп, с которыми человек взаимодействует, а если это сверстники, то они могут быть и носителями возрастной субкультуры. Но нередки случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и в организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация. Поэтому целесообразно выделять межличностный механизм социализации как специфический.

Социализация человека, а особенно детей, подростков, юношей, происходит с помощью всех названных выше механизмов. Однако у различных половозрастных и социально-культурных групп, у конкретных людей соотношение роли механизмов социализации различно и, порой, существенно. Так, в условиях села, малого города, поселка, а также в малообразованных семьях в больших городах большую роль может играть традиционный механизм. В условиях крупного города особо явно действуют институциональный и стилизованный механизмы. Для людей явно интровертированного типа (т.е. обращенных внутрь себя, повышенно тревожных, самокритичных) важнейшим может стать рефлексивный механизм. Те или иные механизмы играют различную роль в тех или иных аспектах социализации. Так, если речь идет о сфере досуга, о следовании моде, то ведущим часто является стилизованный механизм, а стиль жизни нередко формируется с помощью традиционного механизма.

В целом процесс социализации условно можно представить как совокупность четырех составляющих:

- стихийной социализации человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни обще-

ства, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями;

- относительно направляемой социализации, когда *государство* предпринимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных возрастных групп (определяя обязательный минимум образования, возраст его начала, сроки службы в армии и т.д.);

- относительно социально контролируемой социализации - (воспитания) - планомерного создания *обществом и государством* правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека;

- более или менее сознательного самоизменения человека, имеющего просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор (самостроительства, самосовершенствования, саморазрушения), в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям жизни.

Воспитание становится относительно автономным в процессе социализации на определенном этапе развития каждого конкретного общества, когда оно приобретает такую степень сложности, что возникает необходимость в специальной деятельности по подготовке подрастающих поколений к жизни в социуме. (Попутно заметим, что на ранних стадиях существования любого общества, а также в современных архаичных обществах воспитание и социализация синкретичны - слиты, неразлучны.)

Воспитание как относительно социально контролируемая социализация отличается от стихийной и относительно направляемой социализации тем, что в его основе лежит *социальное действие*. Немецкий ученый *Макс Вебер*, который ввел это понятие, определял его как действие, направленное на разрешение проблем; как действие, социально ориентированное на ответное поведение партнеров; как действие, предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие.

Кроме того, социализация в целом - процесс *непрерывный*, т.к. человек постоянно взаимодействует с социумом. Воспитание - процесс *дискретный* (прерывный), ибо, будучи планомерным, осуществляется в определенных организациях, т.е. ограничено местом и временем.

Воспитание - одна из основных категорий педагогики. Тем не менее, общепринятого определения воспитания нет. Одно из объяснений тому - его многозначность. Воспитание можно рассматривать как общественное явление, как деятельность, процесс, ценность, как систему, воздействие, взаимодействие и т.д. Каждое из этих значений справедливо, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание в целом.

Ниже предлагается определение, в котором сделана попытка отразить то общее, что свойственно воспитанию как процессу относительно социально контролируемой социализации, но не затрагивается специфика семейного, религиозного, социального и диссоциального воспитания, о которой речь пойдет в дальнейшем.

Воспитание - относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется. Это определение не является общепринятым. Оно лишь одно в ряду многих.

В отечественной педагогической литературе можно выделить несколько наиболее известных попыток общих подходов к раскрытию понятия «воспитание» (не углубляясь при этом в частные различия, на которых настаивают те или иные авторы). Определяя объем понятия «воспитание», многие исследователи выделяют:

- воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на человека общества в целом, т.е. фактически отождествляют воспитание с социализацией;

- воспитание в широком смысле, имея в виду целенаправленное воспитание, осуществляемое системой учебно-воспитательных учреждений;

- воспитание в узком педагогическом смысле, а именно - воспитательная работа, целью которой яв-

ляется формирование у детей системы определенных качеств, взглядов, убеждений;

-воспитание в еще более узком значении - решение конкретных воспитательных задач (например, воспитание определенного нравственного качества и т.д.).

Давая *содержательную* характеристику воспитания, одни исследователи выделяют умственное, трудовое и физическое воспитание, другие - нравственное, трудовое, эстетическое, физическое воспитание, третьи - добавляют правовое, полоролевое, экономическое воспитание.

С точки зрения *характера отношений* участников процесса воспитания его определяют как целенаправленное воздействие представителей старших поколений на младшие, как взаимодействие старших и младших при руководящей роли старших, как сочетание того и другого типа отношений.

По доминирующим принципам и *стилю отношений* воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное, демократическое воспитание.

В зарубежной педагогической литературе также нет общепринятого подхода к определению воспитания. Э.Дюркгейм дал в свое время определение, основная идея которого разделялась большинством европейских и американских педагогов до середины XX столетия (а некоторыми и сейчас): «Воспитание есть действие, оказываемое взрослыми поколениями на поколения, не созревшие для социальной жизни. Воспитание имеет целью возбудить и развить у ребенка некоторое число физических, интеллектуальных и моральных состояний, которые требуют от него и политическое общество в целом и социальная среда, к которой он в частности принадлежит».

В последние десятилетия подход к воспитанию и, соответственно, определение его как педагогического понятия существенно изменилось. Это нашло отражение не только в различных педагогических теориях, но и в словарно-справочной литературе.

Так, в американском «Педагогическом словаре», изданном в Нью-Йорке в 1973 г., воспитание (education) определялось как: а) совокупность всех процессов, посредством которых человек развивает способности, отношения и др. формы поведения, позитивно ценные для

общества, в котором живет; б) социальный процесс, с помощью которого люди подвергаются влиянию отобранного и контролируемого окружения (особенно такого, как школа) для того, чтобы они смогли достичь социальной компетентности и оптимального индивидуального развития.

В 1982 г. в изданном там же «Кратком педагогическом словаре» воспитание трактуется как:

а) любой процесс, формальный или неформальный, который помогает развивать возможности людей, включающие их знания, способности, образцы поведения и ценности;

б) развивающий процесс, обеспеченный школой или другими учреждениями, который организован главным образом для научения и учебы;

в) общее развитие, получаемое индивидом через научение и учебу.

Эти определения свидетельствуют о том, что принятая в отечественной педагогической литературе трактовка термина Education как образование, обучение, по меньшей мере, односторонняя, а скорее просто неточная. Этот термин и этимологически (от латинского educare - взращивать, питать), и в культурно-педагогическом контексте обозначает, в первую очередь, воспитание: семейное (Family Education); религиозное (Religious Education); социальное (Social Education), осуществляемое как в различных учебно-воспитательных учреждениях (в том числе и в процессе обучения), так и в социуме (в общине - Community Education).

Воспитание - конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества, а также с его этноконфессиональными и социально-культурными особенностями.

Результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте

прошлых поколений. Важнейший результат воспитания - готовность и способность человека к самоизменению (самостроительству, самовоспитанию).

Воспитание как социальный институт

В современных модернизированных обществах существует *целая система социальных институтов — исторически сложившихся устойчивых форм совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей* (экономические, политические, культурные, религиозные и др.).

Воспитание как социальный институт возник для организации относительно социально контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм, а в целом для создания условий удовлетворения социальной потребности - осмысленного взращивания членов общества.

Воспитание как социальный институт представляет собой развивающийся феномен, который возникает на определенном этапе развития конкретного общества, автономизируясь от процесса социализации.

Нарастающее усложнение структуры и жизнедеятельности каждого конкретного общества приводит к тому, что на определенных этапах его исторического развития:

- воспитание дифференцируется на семейное, религиозное и социальное, роль, значение и соотношение которых не являются неизменными;

- воспитание распространяется от элитарных слоев общества к более низшим и охватывает все большее количество возрастных групп (от детей до взрослых);

- в процессе социального воспитания выделяются как его составляющие сначала обучение, а затем образование;

- появляется коррекционное воспитание;

- складывается диссоциальное воспитание, осуществляемое в криминальных и тоталитарных, политических и квазирелигиозных сообществах;

- меняются задачи, содержание, стиль, формы и средства воспитания;

- растет значение воспитания, оно становится особой функцией общества и государства, превращается в социальный институт.

Воспитание как социальный институт включает в себя: совокупность семейного, социального, религиозного, коррекционного и диссоциального воспитания; набор социальных ролей: воспитуемые, воспитатели-профессионалы и волонтеры, члены семьи, священнослужители, руководители государственного, регионального, муниципального уровней, администрация воспитательных организаций, лидеры криминальных и тоталитарных групп; воспитательные организации различных видов и типов; системы воспитания и органы управления ими на государственном, региональном, муниципальном уровнях; набор позитивных и негативных санкций, как регламентированных документами, так и неформальных; ресурсы: личностные (качественные характеристики субъектов воспитания - детей и взрослых, уровень образования и профессиональной подготовки воспитателей), духовные (ценности и нормы), информационные, финансовые, материальные (инфраструктура, оборудование, учебно-методическая литература и пр.).

Воспитание как социальный институт имеет определенные функции в общественной жизни. Наиболее общие функции воспитания следующие:

- создание условий для относительно целенаправленного взращивания и развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей, которые могут быть реализованы в процессе воспитания;

- подготовка необходимого для функционирования и устойчивого развития общества «человеческого капитала», способного и готового к горизонтальной и вертикальной социальной мобильности;

- обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры и способствование ее преемственности и обновлению;

- способствование интеграции стремлений, действий и отношений членов общества и относительной гармонизации интересов половозрастных, социально-

профессиональных и этноконфессиональных групп (что является предпосылками и условиями внутренней сплоченности общества);

-социальная и духовно-ценностная селекция членов общества;

-адаптация членов общества к меняющейся социальной ситуации.

Отметим некоторые существенные различия семейного, религиозного, социального, коррекционного и диссоциального воспитания - составных частей воспитания как социального института.

В основе религиозного воспитания лежит феномен сакральности (т.е. священности), и значительную роль в нем играет эмоциональный компонент, который становится ведущим в семейном воспитании. В то же время в социальном и коррекционном воспитании главенствует рациональный компонент, а эмоциональный играет существенную, но лишь дополняющую роль. Основой диссоциального воспитания является психическое и физическое насилие.

Существенно различаются *семейное, религиозное, социальное, коррекционное и диссоциальное* воспитание по принципам, целям, содержанию, средствам, как осознаваемым и формулируемым, так, в еще большей мере, имплицитно присущим каждому из этих видов воспитания в конкретном обществе.

Выделенные виды воспитания принципиально отличаются характером доминирующей взаимосвязи субъектов воспитания. В *семейном* воспитании взаимосвязь субъектов (супругов, детей, родителей, бабушек, дедушек, братьев, сестер) имеет кровнородственный характер. В *религиозном* воспитании, которое осуществляется в религиозных организациях, взаимосвязь субъектов (священнослужителей с верующими и верующих между собой) имеет конфессионально-общинный характер, т.е. она определяется исповедуемым ими вероучением и отношениями, складывающимися в соответствии с вероучительными принципами. *Социальное и коррекционное* воспитание осуществляются в организациях, создаваемых для этой цели. Взаимосвязь субъектов этих видов воспитания (индивидуальных - воспитателей и воспитуемых, воспитуемых между собой; групповых - коллективов; социальных - организаций, органов управления и др.) имеет инсти-

туционально-ролевой характер. В *диссоциальном* воспитании взаимосвязь субъектов (лидеров) и объектов (воспитуемых) имеет характер отношений «господин-раб».

Воспитание как социальный институт, обладая универсальными элементами и характеристиками, имеет более или менее существенные различия, связанные с историей развития, социально-экономическим уровнем, типом политической организации и культурой того или иного общества.

Идеологическая неопределенность, социально-политическая изменчивость, стремительная социальная дифференциация общества существенно влияют на воспитание как социально контролируемую социализацию. Наиболее кардинально и ярко это проявляется в том, что задачи воспитания и его содержание в изменяющемся обществе имеют принципиальные отличия от стабильного общества (В.Розин).

С точки зрения определения задач воспитания важно то, что в стабильном обществе интересы, возможности разных социальных слоев, профессиональных и возрастных групп относительно гармонизированы, что определяет их заинтересованность в поддержании стабильности. В связи с этим перед воспитанием в стабильном обществе объективно стоит задача развития человека в процессе и в результате трансляции сложившейся в обществе культуры от поколения к поколению и от элитарных слоев к низшим (независимо от любых идеологических и педагогических деклараций). При этом вопрос «что транслировать?» объективно не стоит, хотя он и может активно обсуждаться.

В нестабильном, изменяющемся обществе, для которого характерен переход от одного типа общества к другому, или существенное изменение общества внутри одного типа, ситуация принципиально иная. В нем отсутствует социальный консенсус, т.е. интересы разных социальных, профессиональных и даже возрастных групп не стыкуются, противоречат друг другу. Большую часть их объединяет лишь согласие в том, что это общество надо изменить. Но в вопросе о том, что надо изменить, а тем более в каком направлении изменить, единства нет.

Меняющееся общество не в состоянии ставить реальные и адекватные задачи перед воспитанием, ибо оно не

имеет устоявшегося канона человека и устойчивого сценария своего развития, оно лишь пытается определить свои ценности и их иерархию, нащупать новые идеологические установки. Оно лишь знает, что нужно развивать «другого» человека и делать это «по-другому».

В условиях меняющегося общества перед воспитанием фактически стоит задача одновременно с обществом искать ответ на вопрос «что развивать в человеке?», а вернее, «в каком направлении его развивать?» и параллельно искать ответ на вопрос «как это делать?».

Подобная ситуация существенно влияет на функционирование в обществе воспитания как социального института.

Семья и семейное воспитание

Семья — это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой.

Семья — важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи. Это следующие параметры:

Демографический — структура семьи (большая, включая других родственников, или нуклеарная, включающая лишь родителей и детей; полная или неполная; бездетная, однодетная, мало- или многодетная).

Социально-культурный — образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества.

Социально-экономический — имущественные характеристики и занятость родителей на работе.

Технико-гигиенический — условия проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни.

Современная семья весьма существенно отличается от семьи прошлых времен не только иной экономической функцией, но и — что для нас еще важнее — коренным изме-

нением своих эмоционально-психологических функций. Отношения детей и родителей в течение последних десятилетий меняются, становясь все более эмоционально-психологическими, то есть определяемыми глубиной их привязанности друг к другу, ибо для все большего числа людей именно дети становятся одной из главных ценностей жизни. Но это, как ни парадоксально, не упрощает семейную жизнь, а лишь усложняет ее. Тому есть свои причины. Назовем лишь некоторые из них.

Во-первых, большое количество семей однодетны и состоят из двух поколений — родителей и детей; бабушки и дедушки, другие родственники, как правило, живут отдельно. В результате родители не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущего поколения, да и применимость этого опыта часто проблематична. Таким образом, исчезло разнообразие, вносимое в межличностные отношения пожилыми, сиблингами (братьями — сестрами), тетками, дядьями и др.

Во-вторых, при сохранении традиционного разделения «мужского» и «женского» труда, первый в массе семей (кроме деревень и малых городов) сведен к минимуму. Повзрослел статус женщины в связи со ставшей типичной ее руководящей ролью в семье (в домашнем хозяйстве) и внедомашней занятостью.

В-третьих, поскольку отношения супругов все более определяются мерой и глубиной их привязанности друг к другу, постольку резко повышается их уровень ожиданий по отношению друг к другу, реализовать которые многие не могут в силу традиций культуры и своих индивидуальных особенностей.

В-четвертых, сложнее и проблематичнее стали отношения детей и родителей. Дети рано приобретают высокий статус в семье. Дети нередко имеют более высокий уровень образования, они имеют возможность проводить большую часть свободного времени вне семьи. Это время они наполняют занятиями, принятыми среди сверстников, и далеко не всегда заботятся об одобрении их времяпрепровождения родителями. Авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает — на смену ему должны приходить авторитет личности родителей.

Какую бы сторону развития ребенка мы ни взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья. Поэтому ограничимся несколькими аспектами.

Во-первых, семья обеспечивает *физическое и эмоциональное развитие человека*. В младенчестве и в раннем детстве семья играет определяющую роль, которая не может быть компенсирована другими агентами социализации и воспитательными организациями. В детском, младшем школьном и подростковом возрастах ее влияние остается ведущим, но перестает быть единственным. Затем роль этой функции уменьшается.

Во-вторых, семья влияет на формирование психологического пола ребенка. В первые три года жизни это влияние определяющее, ибо именно в семье идет необратимый процесс половой типизации, благодаря которому ребенок усваивает атрибуты приписываемого ему пола: набор личностных характеристик, особенности эмоциональных реакций, различные установки, вкусы, поведенческие образцы, связанные с маскулинностью или фемининностью. Существенную роль в этом процессе семья продолжает играть и на последующих возрастных этапах, помогая или мешая поло-ролевому формированию подростка, юноши.

В-третьих, семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка (американский исследователь Блум выявил, что различие в коэффициенте умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях, доходит до двадцати баллов), а также влияет на отношение детей, подростков и юношей к учебе и во многом определяет ее успешность. На всех этапах социализации образовательный уровень семьи, интересы ее членов сказываются на интеллектуальном развитии человека, на том, какие пласты культуры он усваивает, на стремлении к продолжению образования и к самообразованию.

В-четвертых, семья имеет важное значение в *овладении человеком социальными нормами*, а когда речь идет о нормах, определяющих исполнение им семейных ролей, влияние семьи становится кардинальным. В частности, исследования показывают, что выбор супруга и характер общения в семье детерминированы атмосферой и вза-

имоотношениями в родительской семье. Родители, которые сами в детстве пережили недостаток внимания или которым не удалось успешно решить в семье свои детские или пубертатные конфликты, как правило, не способны установить со своим ребенком тесную эмоциональную связь.

В-пятых, в семье формируются фундаментальные *ценностные ориентации человека* в сферах социальных и межличностных отношений, а также определяющих его стиль жизни, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

В-шестых, семья играет большую роль в процессе *социального развития* человека в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных жизненных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам его жизни, устоять в меняющихся социальных условиях. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она становится средой саморазвития и ареной самореализации ее членов, возможные аспекты и способы того и другого.

Современные семьи весьма разнообразны, и от этого зависит то, каким содержанием наполняется в них социализация, каковы ее результаты. Так, социализация в большой группе семей имеет явно антисоциальный характер и результаты. По некоторым данным, до 25% семей в нашей стране вообще не в состоянии позитивно социализировать детей, а до 15% - формируют правонарушителей.

Часть таких семей обладает наследственной дегенерацией, которая проявляется не только в психических заболеваниях или дебилности, но и в полной эмоциональной выхолощенности, иначе в эмоциональной тупости, приводящей к социальной дезадаптации. Так, в XVIII веке в Северной Америке от брака пьяницы рыбака и проститутки образовалась семья Джюков. Среди более чем двух тысяч их потомков - 55% бродяг, воров, проституток и слабоумных. Статистика подобных семей в России отсутствует, но их наличие и рост их числа - эмпирический факт. И наконец, сегодня распространилось стремление сбывать детей с рук. В редких случаях - родствен-

никам, чаще - на попечение государства. Порой детей просто выгоняют из дому, много случаев убийств нежелательного младенца. Все это проявления дезорганизации семьи, отражающей негативные процессы в обществе и государстве.

Итак, в любой семье человек проходит стихийную социализацию, характер и результаты которой определяются ее объективными характеристиками (составом, уровнем образования, социальным статусом, материальными условиями и пр.), ценностными установками (просоциальными, асоциальными, антисоциальными), стилем жизни и взаимоотношений членов семьи.

Что же касается воспитания в семье как относительно социально контролируемой социализации, то его в состоянии осуществлять относительно небольшой процент российских семей (по различным данным разброс очень велик - от 20% до 60%).

Семейное воспитание - более или менее осознаваемые усилия по возвращению ребенка, предпринимаемые старшими членами семьи, которые направлены на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть и стать ребенок, подросток, юноша.

Содержание, характер и результаты семейного воспитания зависят от ряда характеристик семьи, в первую очередь, от тех личностных ресурсов, которые в ней имеются.

Личностные ресурсы, с одной стороны, определяют состав семьи (наличие обоих родителей или одного из них, сиблингов - братьев и/или сестер, близких родственников, включенных в семейную жизнь, - бабушек, дедушек, теток, дядей и пр.), а с другой (и главным образом) такими характеристиками старших членов семьи, как состояние здоровья, характер, уровень и вид образования, индивидуальные увлечения, вкусы, ценностные ориентации, социальные установки, уровень притязаний и пр.

Одна из важнейших характеристик - отношение старших к младшим и к их воспитанию как к своим безусловным жизненным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании. Имеющиеся в семье личностные ресурсы могут дополняться в определенные периоды при-

внесением к воспитанию няни, репетиторов и домашних учителей, гувернеров.

Личностные ресурсы, в частности уровень образования старших членов семьи, их социальный статус, ценностные ориентации, уровень притязаний и т.п., влияют на цели и стиль семейного воспитания.

Цели воспитания в семье могут быть весьма различными по спектру, содержанию и по характеру.

Так, спектр целей семейного воспитания включает в себя привитие младшим гигиенических навыков, бытовых умений, культуры общения, физическое, интеллектуальное, экспрессивное, личностное развитие; культивирование отдельных способностей (в каких-либо видах спорта, искусства, отрасли знания); подготовку к определенной профессии или сфере деятельности.

По содержанию цели могут быть сугубо инструментальными, направленными на достижение конкретных результатов, или дополняться определенными духовно-ценностными составляющими. Характер целей семейного воспитания не обязательно соответствует общественно одобряемым установкам (в семье, например, могут сознательно культивировать индивидуализм, жесткость, нестерпимость и т.п.).

Важнейшей характеристикой семейного воспитания является его стиль, т.е. типичные для старших система приемов и характер взаимодействия с младшими. В зависимости от меры его «жесткости-мягкости» стиль может быть определен как авторитарный или демократический с широким промежуточным вариантами.

Авторитарный (властный) стиль характеризуется стремлением старших максимально подчинить своему влиянию младших, пресекать их инициативу, жестко добиваться исполнения своих требований, полностью контролировать их поведение, интересы и даже желания. Это достигается с помощью неусыпного контроля за жизнью младших и наказаний.

В ряде семей это проявляется в навязчивом стремлении полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и желания детей, что может вести к острым конфликтам. Немало отцов и матерей, которые фактически рассматривают своих детей как воск или глину, из которых они стремятся «лепить личность».

Если же ребенок сопротивляется, его наказывают, беспощадно бьют, выколачивая своеволие.

При таком стиле воспитания взаимодействие между старшими и младшими происходит по инициативе старших, младшие проявляют инициативу лишь в случае необходимости получить санкцию на какие-либо действия. Коммуникация направлена преимущественно или исключительно от старших к младшим. Такой стиль, с одной стороны, дисциплинируя младших и формируя у них желательные старшим установки и навыки поведения, с другой - может вызвать у них отчуждение от старших, враждебность по отношению к окружающим, протест и агрессию зачастую вместе с апатией и пассивностью.

Демократический стиль характеризуется стремлением старших установить теплые отношения с младшими, привлечь их к решению проблем, поощрять инициативу и самостоятельность. Старшие, устанавливая правила и более или менее твердо проводя их в жизнь, не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих требований, поощряют их обсуждение младшими; в младших ценится как послушание, так и независимость. Доверие к младшим в принципе отличает тип контроля за ними по сравнению с авторитарным стилем воспитания, делает основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Содержание взаимодействия определяется не только старшими, но и в связи с интересами и проблемами младших, которые охотно выступают его инициаторами. Коммуникация имеет двухсторонний характер: и от старших к младшим, и наоборот. Такой стиль способствует воспитанию самостоятельности, ответственности, активности, дружелюбия, терпимости.

В реальности авторитарный и демократический стили воспитания в чистом виде встречаются не так уж часто. Обычно в семьях практикуются компромиссные варианты, которые ближе к одному или другому полюсу. Кроме того, старшие члены семьи могут реализовывать не идентичные друг другу стили (например, отец - более авторитарен, мать - демократична).

Так, есть семьи, в которых мать стремится не столько «формировать» личность ребенка, дисциплинировать его, сколько помогать его индивидуальному развитию, добиваясь эмоциональной близости, понимания, сочувствия.

В то же время целью отца является подготовка ребенка к жизни через тренировку его воли, обучение нужным и полезным умениям (разумеется, согласно его представлениям).

Определенную роль в семейном воспитании играют материальные ресурсы: доход на каждого члена семьи, затраты на воспитание, продуманное питание, наличие у младших персональной территории в жилище (отдельной комнаты, «угла», «своих» стола, шкафа и пр.), соответствующего гардероба, игр и игрушек, домашней библиотеки, периодических изданий, спортивного инвентаря, аудио и видеоаппаратуры, компьютера, необходимых для удовлетворения различных интересов предметов (музыкальных инструментов; столоярных, слесарных и т.п. наборов; этюдников и пр.).

Эффективность реализации функций семьи в процессе стихийной социализации человека и в его воспитании зависит во многом от того, удалось ли супругам, а потом им вместе с детьми создать домашний очаг.

Жилище семьи становится домашним очагом в том случае, если ее члены имеют возможность и стремятся удовлетворять в нем потребности в укрытии, поддержке и эмоциональной безопасности, в качественных эмоциональных отношениях, в идентификации с семейными ценностями, т.е. когда семейное жилище становится для человека своеобразной «экологической нишей», в которой он всегда может укрыться от житейских бурь, получить поддержку и где его безусловно признают и любят.

Естественно, что основным условием превращения жилища семьи в домашний очаг является доброжелательная атмосфера в семье. Но она, в свою очередь, во многом зависит от некоторых объективных обстоятельств.

Так, исследования эстонского ученого М.Хейдметса показали, что немалую роль играет то, имеет ли каждый член семьи свою «персональную» территорию в жилище, т.е. место, которое он считает своим, что признают другие члены семьи. Это может быть не обязательно отдельная комната, а и угол (отгороженный или условно обозначенный), свой стол, свой стул за обеденным столом, свое кресло перед телевизором и т.д. В семьях, где у ребенка (особенно начиная с возраста 9-10 лет) не было в квартире «своего места», т.е. объектов личного конт-

роля, взаимоотношения между родителями и детьми были гораздо конфликтнее, чем в семьях, где дети имели персональную территорию. Более того, наличие «своего места» у членов семьи вело к тому, что в этих семьях чаще наблюдалась их совместная деятельность, а при его отсутствии преобладала индивидуальная. Парадокс лишь кажущийся, ибо возможность по своему желанию «укрыться» в своей нише стимулирует стремление к взаимодействию.

Станет ли жилище домашним очагом, зависит от организации быта семьи: распределения домашних обязанностей, совместного выполнения работ по дому, предпочтения домашней еды внедомашней, разговоров за столом, на кухне и т.п. Немаловажно и то, насколько члены семьи любят и имеют возможность заниматься дома какой-либо деятельностью - шить, вязать, мастерить, читать, слушать музыку и пр., как относятся к занятиям друг друга члены семьи, любят ли они делать что-либо совместно. Даже общее телесмотрение в одних семьях имеет совместный характер, а в других - фактически индивидуальный.

Наконец, жилище становится домашним очагом и воспринимается таковым тогда, когда, с одной стороны, *жизнь семьи - «закрытая система»* которую не обсуждают с посторонними, сохраняя интимность семейной жизни и взаимоотношений. А с другой - именно в доме принято встречаться с друзьями, родственниками, отмечать различные праздники, на которые приглашают гостей.

Религиозные организации и религиозное воспитание

Религия как один из социальных институтов традиционно играла большую роль в жизни различных обществ. В социализации человека религия и религиозные организации (общности верующих при молитвенных центрах) были важнейшим - после семьи - фактором.

В процессе секуляризации, т.е. освобождения общества от влияния религии, значение религии падало и в

жизни общества, и в социализации. Тем не менее, в современном мире ее роль, во-первых, остается важной, во-вторых, она различна в зависимости от страны и конфессии (вероисповедания), в-третьих, в ряде стран ее влияние стало опять расти.

Все эти процессы хорошо видны на примере России, где представлены все четыре великие мировые религии - христианство, мусульманство, буддизм, иудаизм - и многие их разновидности (всего - более шестидесяти вероисповеданий различного направления).

В процессе социализации верующих религиозные организации реализуют ряд функций.

Ценностно-ориентационная функция религиозных организаций проявляется в том, что они предлагают своим членам и стремятся сформировать у них определенную систему верований (веру в Бога, бессмертие души и др.), позитивное отношение к религиозным ценностям и нормам. Это осуществляется как в процессе культовых действий (богослужения в храме, молитвы и др.), так и в различных формах религиозного просвещения.

Регулятивная функция проявляется в том, что религиозные организации культивируют среди своих членов пощение, соответствующее религиозным нормам. Это осуществляется в процессе коллективных культовых действий и всей жизнедеятельности организаций, а также через различные формы контроля (в одних конфессиях более жесткого, в других - менее) за соответствием жизни верующих религиозным нормам.

Коммуникативная функция реализуется в создании условий для общения верующих, в определенных формах его организации, а также в культивировании норм общения, соответствующих вероучительным принципам конкретной религии.

Милосердная функция религиозных организаций реализуется в многообразных сферах и формах деятельности милосердия и благотворительности как в рамках самих организаций, так и за их пределами, благодаря чему члены организации приобретают специфический опыт.

Компенсаторная (утешительная) функция проявляется в гармонизации духовного мира верующих, в помощи им в осознании своих проблем и в духовной защите от мирских потрясений и неприятностей.

И, наконец, *воспитательная функция* - религиозное воспитание человека. В процессе *религиозного воспитания верующих индивидам и группам целенаправленно и планомерно внушаются* (индоктринируются) *мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующие вероучительным принципам определенной конфессии* (вероисповедания).

Религиозное воспитание осуществляется священнослужителями; верующими агентами социализации (родителями, родственниками, знакомыми, членами религиозной общины и пр.); педагогами конфессиональных учебных заведений (как основных - средних школ, колледжей и пр., так и дополнительных - воскресных школ, библейских кружков и др.), в ряде стран - преподавателями религии в светских учебных заведениях; различными объединениями, в т.ч. детскими и юношескими, действующими при религиозных организациях, или под их влиянием; рядом светских детских и юношеских организаций (например, скаутов); средствами массовой коммуникации, находящимися под контролем религиозных организаций; культурным наследием (литературой, искусством, философией и пр.).

В основе религиозного воспитания лежит феномен сакрализации (от лат. *sacrum* - священное), т.е. наделения явлений окружающей действительности священным содержанием, придания божественного смысла обыденным мирским процедурам через их обрядовое освящение.

Выделяют два уровня религиозного воспитания - рациональный и мистический (Т.В.Склярова).

Рациональный уровень включает в себя три основных компонента - информационный, нравственный и деятельностный, содержание которых имеет конфессиональную специфику. Так, в православии информационный компонент - это тот объем знаний, который воспитуемые получают по истории церкви, богословию, догматике, священной истории; нравственный - научение воспитуемых преломлению собственного опыта через требования христианской морали; деятельностный - участие в богослужениях, церковное творчество, дела милосердия.

Мистический уровень тесно связан с рациональным, и его можно охарактеризовать лишь настолько, насколько он в нем проявляется. Мистический уровень в значительно большей степени, чем рациональный, имеет специфический

характер в различных конфессиях. Например, мистический уровень православного воспитания определяют следующие моменты - подготовка и участие в церковных таинствах, домашняя молитва, воспитание чувства благоговения и почитания святых.

В процессе религиозного воспитания используются различные формы, многие из которых аналогичны по внешним признакам формам социального воспитания (урочная система, семинары, лекции и пр., клубы для различных групп верующих, праздничные мероприятия, любительские хоры, оркестры, экскурсии и т.д.), но приобретают сакральный смысл, наполняясь специфическим для религиозного воспитания содержанием.

Многообразны средства религиозного воспитания, которые определяются конфессиональными особенностями. Так, в христианских конфессиях таковыми являются: церковное богослужение, приобщающее верующих к церковной жизни, к таинству общения с Богом; проповедь, сообщающая важнейшие положения вероучения и побуждающая к соответствующему поведению; молитва, помогающая научиться вырабатывать нужный душевный настрой; исповедь, которая приучает к самоанализу и к мысли о неотвратимости наказания за грех (проступки); пост, помогающий обуздать плоть, смирять гордыню, вырабатывать стойкость; епитимья - наказание, способствующее укреплению в вере и соблюдению норм отношений и поведения.

В процессе и в результате религиозного воспитания у верующих формируются специфические для той или иной конфессии ценностно-нормативная система, особенности мышления и поведения, стиль жизни, а в целом - стратегии адаптации и обособления в социуме.

Воспитательные организации и социальное воспитание

Воспитательные организации - одна из разновидностей социальных организаций, в которой наличествуют фиксированное членство, а также системы власти, социальных ролей и формальных позитивных и негативных санкций.

Воспитательные организации — специально создаваемые государственные и негосударственные организации, основной задачей которых является социальное воспитание определенных возрастных групп населения.

Воспитательные организации могут быть охарактеризованы по ряду относительно автономных параметров. По принципу вхождения человека в воспитательную организацию можно выделить обязательные (школа), добровольные (клубы, детские и юношеские объединения и др.), принудительные (спецучреждения для детей с антисоциальным поведением, психическими и иными аномалиями).

По юридическому статусу воспитательные организации могут быть государственными, общественными, коммерческими, конфессиональными, частными.

По ведомственной принадлежности — это организации Министерства образования, других министерств (здравоохранения, обороны, труда и социальной защиты и т.д.), профсоюзов, спортивных союзов; по уровню подчиненности — федеральные, региональные, муниципальные.

По степени открытости-закрытости: открытые (школы), интернатные, закрытые (спецучреждения).

По длительности функционирования — постоянные (работающие в течение года) или временные (функционирующие во время каникул).

По половозрастному составу: однополые, одновозрастные, разнополые, разновозрастные.

У всех воспитательных организаций общая задача — воспитание человека, но решается она каждой из них несколько по-разному, и роль их не только не одинакова, но и не равна.

Через систему воспитательных организаций общество и государство стремятся обеспечить равные возможности, с одной стороны, для воспитания всего подрастающего поколения, а с другой стороны — для реализации каждым своих позитивных потребностей, способностей и интересов.

В процессе социализации детей, подростков, юношей воспитательные организации играют двоякую роль.

С одной стороны, именно в них осуществляется социальное воспитание как относительно социально контролируемая часть социализации. С другой стороны — они,

как всякие человеческие общности, влияют на своих членов стихийно в процессе взаимодействия членов организации. И это влияние по своему характеру не совпадает с ценностями и нормами, культивируемыми в процессе социального воспитания. Основными функциями воспитательных организаций в процессе социализации можно считать следующие: приобщение человека к культуре общества; создание условий для индивидуального развития и духовно-ценностной ориентации; автономизация подрастающих поколений от взрослых; дифференциация воспитуемых в соответствии с их личными ресурсами применительно к реальной социально-профессиональной структуре общества.

В процессе стихийной социализации воспитательная организация как всякая социально-психологическая общность влияет на входящих в нее людей в ходе реальной практики взаимодействия ее членов, которая по своему содержанию, стилю и характеру не идентична, а порой существенно расходится с декларируемыми устремлениями воспитателей. Знания и опыт реальной жизни, которые при этом стихийно получают воспитуемые, в большой своей части оказываются «непрактичными» для взаимодействия в воспитательной организации с точки зрения ее основной функции — воспитания, но помогают адаптироваться в жизни общества.

На процесс самоизменения своих членов воспитательная организация влияет в зависимости от ее быта, содержания и форм организации жизнедеятельности и взаимодействия, которые создают более или менее благоприятные возможности для развития человека, удовлетворения им своих позитивных потребностей, способностей и интересов. В то же время практика реальной жизни организации влияет на вектор самоизменения (просоциальный, асоциальный, антисоциальный).

В относительно социально контролируемой социализации воспитательные организации играют ведущую роль, ибо именно в них человек в большей или меньшей мере приобретает институционализированные знания, нормы, опыт, т.е. именно в них осуществляется социальное воспитание.

Социальное воспитание можно рассматривать как процесс относительно социально контролируемой социализации.

зации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором он живет.

Иными словами, *социальное воспитание* представляет собой возвращение человека в процессе *планового создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации человека*.

Эти условия создаются в ходе взаимодействия индивидуальных и групповых (коллективов) субъектов в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия процессах: организации социального опыта детей, подростков, юношей, их образования и индивидуальной помощи им.

Организация социального опыта осуществляется через организацию быта и жизнедеятельности формализованных групп (коллективов); организацию взаимодействия и обучения ему; стимулирование самостоятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы.

Социальный опыт - в широком смысле - единство различного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, норм и стереотипов поведения, интериоризированных ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, опыт взаимодействия с людьми, опыт адаптации и обособления, а также самопознания, самоопределения, самореализация и самоутверждения.

Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования.

Индивидуальная помощь человеку реализуется через оказание содействия в решении проблем; создание специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитательных организаций, в которых человек может позитивно раскрыться, реализоваться, утвердиться и т.д.; стимулирование саморазвития.

Индивидуальная помощь - это сознательная попытка содействовать человеку в приобретении знаний, устано-

вок и навыков, необходимых для удовлетворения своих позитивных потребностей и интересов и удовлетворения аналогичных потребностей других людей; в осознании человеком своих ценностей, установок и умений; в развитии самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим, к социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму; в выработке стратегий адаптации и обособления в социуме.

Естественно, что мера систематичности, интенсивности, характер, содержание, формы и способы организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи непосредственно зависят от возраста и пола воспитуемых, а также в определенной мере от их этноконфессиональной и социально-культурной принадлежности.

Естественно также, что в различных типах воспитательных организаций и в конкретных организациях объем и соотношение отдельных составляющих (организации социального опыта, образования, и индивидуальной помощи) существенно различны. Различия зависят как от типа организации, так и главным образом от ценностных устремлений, установок и имплицитных (несформулированных) концепций воспитания, которые реализуют в своей деятельности работающие в них педагоги. Последнее, в частности определяет то, какое взаимодействие реализуется в воспитательной организации.

Взаимодействие в процессе социального воспитания представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет избирательный характер. Такое взаимодействие в значительной мере социально дифференцировано, индивидуализировано и вариативно, поскольку конкретные участники взаимодействия, являясь членами определенных этнических, социальных и социально-психологических групп, более или менее осознанно и целенаправленно реализуют во взаимоотношениях друг с другом тот тип социального поведения, который одобряется в этих группах и имеет свою специфику.

В целом взаимодействие - диалог воспитателей и воспитанников, и его воспитательная эффективность определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем общаются.

Осуществляемое в процессе взаимодействия социальное воспитание создает более или менее благоприятные условия и возможности для овладения человеком позитивными социальными, духовными и эмоциональными ценностями, а также для его самопознания, самоопределения, самореализации, а в целом - для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

Организационно социальное воспитание осуществляется в воспитательной организации через коллективы. В наиболее общем виде коллектив можно определить как формальную контактную группу людей, функционирующую в рамках той или иной организации.

В воспитательной организации создаются первичные коллективы (классы, кружки, секции, клубы и т.п.), совокупность которых образует вторичный коллектив, охватывающий всех членов организации. Коллектив функционирует в определенной среде в ряду и во взаимодействии с другими объединениями, в которые входят его члены, что определяет его открытость по отношению к окружающей действительности. В то же время коллектив, будучи организационно оформленной общностью людей, в определенной мере функционирует независимо от окружающей среды, что делает его относительно автономным.

Коллектив как автономная система обладает комплексом тех или иных норм и ценностей. По источникам, учитывая, что коллектив в то же время является открытой системой, они разделяются на три слоя. Первый - нормы и ценности, одобряемые и культивируемые обществом, которые целенаправленно вносятся в коллектив его руководителями. Второй - нормы и ценности, специфические для общества, социальных, профессиональных, возрастных групп, не совпадающие с первыми. Третий - нормы и ценности, носителями которых являются дети, подростки, юноши, входящие в коллектив.

В процессе функционирования коллектива все три слоя норм и ценностей превращаются в своеобразный сплав,

характеризующий поле его интеллектуально-морального напряжения (термин А.Т.Куракина). Это поле, специфическое для конкретного коллектива, определяет его автономность и влияние на своих членов. Поле интеллектуально-морального напряжения коллектива - не однородный сплав. Оно распадается, как минимум, на два сектора. Один - ценности и нормы, обязательные для всех членов коллектива, которые регламентируют коллективно-значимое поведение личности. Другой - те нормы и ценности, которые, в принципе не противореча первым, предоставляют отдельным микрогруппам и членам коллектива возможности для некоторой самобытности в поведении. Характер норм и ценностей определяет направленность влияния коллектива на те или иные аспекты развития и духовно-ценностной ориентации личности.

В любом коллективе складываются две структуры отношений - формализованная и неформализованная. Формализованная структура коллектива создается его руководителями для того, чтобы организационно оформить коллектив и сделать его способным решать стоящие перед ним задачи. Формализованная структура отражает деловые отношения всех членов коллектива и отношения управления, которые складываются между руководителями, функционерами органов самоуправления и остальными членами коллектива.

Неформализованная структура коллектива отражает неофициальные отношения его членов и имеет два слоя: межличностные отношения всех членов коллектива и сетку избирательных отношений приятельства и дружбы.

Характер отношений в коллективе определится полем интеллектуально-морального напряжения и в чистом виде может быть гуманистическим, просоциальным, асоциальным, а на практике обычно представляет собой различные их сочетания в различных соотношениях. Отношения, складывающиеся в коллективе, существенно влияют на возможности развития его членов.

Жизнедеятельность коллектива можно рассматривать как процесс проигрывания его членами определенной социальной роли. При этом надо различать два аспекта в проигрывании роли: социальный и психологический.

Социальный аспект включает в себя те ролевые ожидания и предписания, которые диктуются содержанием

и формами организации жизнедеятельности коллектива и несоблюдение которых ведет к социальным последствиям (негативным санкциям). Психологический аспект — это субъективная трактовка членом коллектива своей роли, которая может не совпадать с социальными ожиданиями и предписаниями. Это несовпадение, если оно проявляется в жизнедеятельности, может вызвать негативные санкции, а если не проявляется, может вести к внутреннему напряжению, фрустрации. В оптимальном варианте это несовпадение становится основой импровизационности в исполнении роли, проявления творческой индивидуальности человека (человек находит нетривиальные способы исполнения роли члена коллектива, т.е. проявляет креативность).

Жизнедеятельность коллектива, будучи процессом проигрывания социальной роли его членами, становится базой накопления ими социального опыта, ареной саморегуляции и самоутверждения, т.е. создает возможности для развития человека.

Известный отечественный педагог Е.А.Аркин писал: «... когда ребенок погружается в поток коллективной жизни, тогда всплывают такие стороны детской индивидуальности, которые при всевозможных других условиях не могут проявиться или быть обнаружены. В коллективе, *достойном своего имени*, ребенок не растворяется, а, наоборот, находит условия для выявления и расцвета своих лучших сторон».

Контркультурные организации и диссоциальное воспитание

Контркультурные организации (криминальные и тоталитарные — политические и квазикультовые) — объединения людей, совместно реализующих интересы, программы, цели, социально-культурные установки, противостоящие фундаментальным принципам, ценностям и правилам общества.

Контркультурные организации появились довольно давно. Во второй половине XX в. значительно выросло их многообразие и количество. В современном российском обществе существует множество квазикультовых сект и

криминальных объединений, а в последнее десятилетие растет число и политических тоталитарных организаций. Поскольку в состав контркультурных организаций входит много подростков и юношей, а ряд организаций исключительно молодежные, постольку их необходимо рассматривать наряду с другими микрофакторами социализации подрастающих поколений.

Контркультурные организации обладают признаками, общими для любой организации. Однако ценностно-содержательные характеристики этих признаков, во-первых, существенно отличаются от свойственных просоциальным организациям, а во-вторых, специфичны в различных видах и типах контркультурных организаций.

Любая контркультурная организация образуется на основе определенного принципа обособления. Принцип обособления (Я.Щепаньский) — это то, что отличает организацию от других общностей (преступная деятельность, политический экстремизм, поклонение «идолу» и т.д.). Принцип обособления — основа возникновения солидарности, чувства «мы». Он позволяет рассматривать людей, не входящих в организацию, как «чужих», как «они». Принцип обособления определяет содержание жизнедеятельности организации, ее субкультуру, а также критерии приема в нее новых членов.

Контркультурная организация обладает жестко фиксированным членством и жесткой иерархической структурой руководства — подчинения. Обычно во главе организации стоит харизматический лидер, т.е. человек, отличающийся притягательной силой для членов организации и обладающий вследствие этого непрекращаемым авторитетом.

Сложившиеся в организации иерархические группы (страты) фиксируются с помощью различных стратификационно-маркирующих элементов: специальных наименований каждой страты, привилегиями в чем-либо или ограничениями и запретами на что-либо, элементами внешнего оформления — одеждой, прическами, макияжем, татуировками и пр.

Жизнедеятельность контркультурной организации и каждого ее члена определяется и регулируется соответствующими ее характеру (криминальному, экстремистскому, квазикультовому) нормами, регулирующими от-

ношения внутри группы и отношение и поведение по отношению к «они»; образцами взаимодействия и поведения; клятвами и проклятиями; способами стимулирования — вознаграждения, принуждения и наказания.

Контркультурные организации имеют определенные центры объединения. Обычно это помещения, в которых собираются их члены, как принадлежащие организации, так и «персонализированные» ими (кафе, клубы, спортивные залы и пр., которые стали местом их постоянных встреч). Как правило, подобные организации имеют определенную атрибутику: от кличек и татуировок до формы и знамен, а также нередко они обладают каким-либо имуществом (у некоторых оно может быть довольно значительным).

В организации складывается и формируется система коммуникаций, образующих каналы организационных и иных связей, которые обеспечивают прохождение информации, необходимой для реализации целей организации и ее жизнедеятельности в целом.

В зависимости от характера организации ее субкультура включает в себя специфические элементы. Одним из них может быть отношение членов организации к своему здоровью: от строгого режима жизни и питания, занятий спортом («качка мышц» и пр.) до саморазрушения вплоть до саморазрушения (минимум сна, минимум пищи и пр.). В одних организациях наркотики и алкоголь используются как средства подавления и сплочения их членов, а в других существует полный запрет на их употребление. В одних организациях культивируются сексуально-эротические ценности, порнография, промискуитет (беспорядочные половые связи), в других — пропагандируется и реализуется аскетизм, ограничения и запреты в сфере сексуальных отношений. В некоторых организациях существует особое отношение к семье — ограничение и даже запрет на родственные контакты, отказ от семьи и имущества в пользу организации.

Для контркультурных организаций характерна высокая степень интеграции их членов, что выражается в высокой степени усвоения ими целей, норм и субкультуры организации.

В подобных организациях практически невозможно обособление человека, ибо автономия в ее рамках либо невозможна, либо минимальна, или иллюзорна, ибо у человека отсутствует диапазон свободы в выборе конкретных форм поведения, норм и ценностей, либо этот диапазон минимален, а чаще просто иллюзорен.

Вследствие этого социализация членов организации идет лишь как их адаптация к контркультурным ценностям и установкам, т.е. имеет явный субъект-объектный характер, что особенно явно прослеживается в диссоциальном воспитании, которое осуществляется в контркультурных организациях.

Диссоциальное воспитание (лат. *dis* — приставка, обозначающая понятие противоположный смысл) — целенаправленное формирование антисоциального сознания и поведения у членов контркультурных криминальных и тоталитарных (политических и квазикультурных) организаций (сообществ).

Как и любой вид воспитания, диссоциальное воспитание имеет специфические задачи, цели, содержание и средства. Задача диссоциального воспитания — привлечение и подготовка кадров, необходимых для функционирования криминальных и тоталитарных групп и организаций.

Цели диссоциального воспитания зависят от характера тех групп и организаций, в которых оно реализуется. Но в любой из них воспитание имеет целью добиться абсолютного подчинения членов организации лидеру, усвоения ими соответствующих норм и ценностей и неукротимой реализации их в повседневной жизни.

В диссоциальном воспитании человек рассматривается не как личность (самосознательный ответственный субъект), а как индивид (т.е. как представитель биологического рода или социальной группы), как объект воздействия лидеров. Взаимодействие же членов организации с лидерами имеет сугубо инструментально-деятельностный характер (например, в ходе криминальных или экстремистских — в политических тоталитарных организациях — действий).

Диссоциальное воспитание осуществляется с помощью определенного набора средств, важнейшими из которых можно считать следующие.

Во-первых, основной род занятий группы или организации (криминальный, квазикультовый, экстремистский).

Во-вторых, автократический (самовластный) стиль руководства, предполагающий единоличное управление лидером жизнедеятельностью группы или организации, беспрекословное подчинение рядовых членов лидеру, жесткий контроль за жизнью и поведением каждого, использование широкого набора негативных санкций (включая физическое насилие, а в криминальных и некоторых тоталитарных группах — физическое уничтожение) по отношению к нарушителям норм и приказов.

Реализация автократического стиля руководства ведет к тому, что первоначально складывающиеся отношения «лидер — ведомый», «учитель — ученик» превращаются в отношения «господин — раб», т.е. к полному подавлению членов группы или организации.

В-третьих, характер основного рода занятий, ценности и нормы, внедряемые в группе или организации, формируют специфическую для нее субкультуру (жаргон, способы свободного времяпрепровождения, эстетические пристрастия — одежда, прическа, тату, пирсинг и др., стиль взаимоотношений внутри группы и взаимодействия вне группы, фольклор), которая становится эффективным средством диссоциального воспитания.

Процесс диссоциального воспитания в общем виде включает ряд этапов.

Первый — возникновение у человека образа организации, привлекательного для него в силу половозрастных, социально-культурных или индивидуальных особенностей, желания войти в нее и получить в ней признание. Например, криминальная или экстремистская деятельность привлекает подростков в силу их возрастных особенностей своей необычностью, рискованностью, возможностью компенсировать ущербность, самоутвердиться. Квазикультовые организации привлекают, как правило, людей неустroенных, одиноких, потерявших или ищущих смысл жизни и т.д.

Второй — включение человека в жизнедеятельность организации, узнавание и освоение им ее норм, ценностей, стиля взаимоотношений.

Третий — удовлетворение определенных потребностей человека в антисоциальных формах, трансформация ряда потребностей в антисоциальные. Например, установка на криминальные действия первоначально складывается под влиянием потребности в престиже, признании, самоутверждении. При неоднократных совершении подобных действий эта установка закрепляется, приводит к изменению мотивации, формированию самостоятельной потребности в криминальных формах поведения.

Четвертый — закрепление антисоциальных действий до уровня неконтролируемых сознанием автоматизмов, что свидетельствует о возникновении фиксированных антисоциальных установок (Т.Ш.Ангуладзе, Н.Г.Маградзе), которые и определяют поведение членов контркультурных (криминальных и тоталитарных) организаций.

Принципы воспитания

Принципы воспитания — основные исходные положения, на базе которых разрабатываются в теории и реализуются в практике содержание, формы и методы воспитания.

ПРИНЦИП ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Идея о необходимости гуманизации воспитания довольно отчетливо выражена уже в трудах чешского педагога *Яна Амоса Коменского*, а начиная с эпохи Просвещения (XVIII в.) она приобретает все большее распространение в работах педагогов различных стран. Наиболее последовательно эта идея отразилась в теориях свободного воспитания французского мыслителя XVIII в. *Жан-Жака Руссо* и *Льва Николаевича Толстого*, а в XX в. в гуманистической психологии и в гуманистической педагогике.

В русле социальной педагогики принцип гуманистической направленности воспитания предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собствен-

ного развития, стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений.

Реализация принципа гуманистической направленности воспитания оказывает положительное влияние на становление детей, подростков, юношей, на все аспекты их социализации.

В случае последовательной реализации этого принципа:

- именно воспитание в определенной мере определяет то, что как объект социализации человек более или менее успешно осваивает позитивные нормы и ценности, а не асоциальные или антисоциальные нормативно-ценностные и поведенческие сценарии;

- воспитание получает определенные возможности создать условия для эффективной реализации себя человеком как субъекта социализации, для проявления и развития его субъектности и субъективности в позитивном аспекте;

- воспитание может создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем, т.е. в той или иной мере минимизировать степень становления его *жертвой* социализации;

- воспитание получает возможность в определенной мере не допустить столкновения человека с теми или иными опасностями на различных возрастных этапах, а также минимизировать и отчасти корректировать последствия этих столкновений, т.е. уменьшить риск превращения человека в *жертву неблагоприятных условий социализации*.

Реализация принципа гуманистической направленности воспитания в практике эффективно влияет на развитие у воспитанника рефлексии и саморегуляции, на формирование его отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, на развитие чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости; на формирование личности — носителя демократических и гуманистических отношений в обществе.

В более широком аспекте реализация принципа гуманистической направленности воспитания способствует

налаживанию контактов между людьми, сотрудничества, что способствует уменьшению антагонизмов в обществе и объединению ресурсов человечества в борьбе за социальный прогресс.

ПРИНЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Идея о необходимости природосообразности воспитания зародилась в античности и дошла до нас в произведениях *Демокрита, Платона, Аристотеля*.

Принцип природосообразности воспитания сформулировал в XVII веке *Ян Амос Коменский*, и он получил широкое признание в педагогике XVIII-XIX веков.

Развитие наук о природе и человеке в XX столетии существенно обогатило содержание принципа природосообразности воспитания. Особую роль сыграло создание выдающимся отечественным ученым *В.И.Вернадским* учения о ноосфере.

Ноосфера, т.е. сфера разума — понятие, отражающее такую стадию развития биосферы, на которой сознательная деятельность человека влияет на появление и решение глобальных проблем.

Современная трактовка принципа природосообразности воспитания предполагает, что оно должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы.

В соответствии с принципом природосообразности воспитания у человека необходимо культивировать определенные этические установки по отношению к природе, к планете и биосфере в целом, а также природоохранное и ресурсосберегающее мышление и поведение. Не менее существенно, чтобы воспитание стремилось к тому, чтобы человек:

- осознавал себя гражданином Вселенной;
- понимал происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы;
- осознавал взаимосвязь ноосферы и жизнедеятельности человеческих сообществ;

- имел чувство сопричастности природе и социуму как ее части;
- формировал у себя личную ответственность за ноосферу как среду и продукт человеческой жизнедеятельности;
- осознавал самого себя как субъекта, творящего ноосферу, разумно и сохранно «потребляющего», сберегающего и воспроизводящего ее.

ПРИНЦИП КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Идея о необходимости культуросообразности воспитания довольно отчетливо обозначена в трудах английского педагога *Джона Локка* (XVII в.), французского мыслителя *Клода Гельвеция* (XVIII в.) и швейцарского педагога *Йоханна Песталлоцци*.

Принцип культуросообразности воспитания, сформулированный в XIX в. немецким педагогом *Фридрихом Дистервегом*, в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

В соответствии с принципом культуросообразности воспитания перед ним стоит задача приобщения детей, подростков, юношей к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Имеются в виду такие пласты культуры, как бытовая, физическая, сексуальная, духовная, интеллектуальная, материальная, экономическая, политическая, нравственная (которая определяет отношение человека к самому себе, к людям, к социуму, к природе).

В соответствии с принципом культуросообразности необходимо, чтобы воспитание помогало растущему человеку ориентироваться в тех изменениях, которые постоянно происходят в нем самом и в окружающем его мире. Важно, чтобы воспитание помогало ему «писаться» в изменяющиеся реалии жизни, найти способы самореализации и самоутверждения, адекватные этим реалиям. Не

менее важно, чтобы воспитание находило способы минимизации отрицательных последствий тех или иных инноваций, могущих затронуть как конкретного человека, так и те или иные категории детей, подростков, юношей.

Реализация принципа культуросообразности воспитания существенно осложняется в связи с тем, что ценности культуры общечеловеческого характера и ценности конкретных социумов различного уровня не только не идентичны, но и в силу различных обстоятельств могут довольно существенно различаться. Так, Россия включает в себя множество этносов и регионов, имеющих значительное культурное своеобразие. В нашей стране весьма существенны различия в культурах сельского и городского населения (не говоря уже о специфической поселковой культуре), а в городе — между различными социально-профессиональными группами. Все это делает весьма актуальным наполнение принципа культуросообразности воспитания конкретным содержанием.

В то же время, нахождение баланса ценностей различных культур и субкультур — одно из условий эффективности воспитания.

ПРИНЦИП ВАРИАТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

В современных обществах (модернизированных и модернизирующихся) вариативность социального воспитания определится многообразием и мобильностью как потребностей и интересов личности, так и потребностей общества.

Принцип вариативности социального воспитания предполагает, что условия для развития и духовно-ценностной ориентации человека планомерно создаются на федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровнях: а) основываясь на общечеловеческих ценностях (что обеспечивает определенные общие стандарты и нормы); б) учитывая этнические особенности, а также региональные, муниципальные и локальные условия; в) используя имеющиеся и создавая новые возможности для реализации личностного, возрастного, дифференцированного и индивидуального подходов в воспитательных организациях.

Принцип вариативности социального воспитания стало возможным и необходимым сформулировать в отечественной педагогике в связи с теми социально-политическими изменениями, которые происходят в обществе, начиная с конца 80-х годов XX века (А.Г. Асмолов). Следствиями этих изменений стали: признание наличия и правомерности индивидуальных целей человека наряду с целями коллективов и групп, возрастных и социальных слоев, общества в целом; создание законодательных предпосылок для дифференциации образования в соответствии с этническими особенностями и региональными условиями; появление и развитие в реальности различных видов и типов воспитательных организаций, локальных воспитательных систем, муниципальных и региональных систем воспитания.

Для реализации принципа вариативности социального воспитания необходимы:

- создание многообразных видов и типов воспитательных организаций, что позволяет удовлетворять интересы и потребности личности; запросы возрастных, социально-профессиональных и этноконфессиональных слоев и общностей; потребности муниципальных и региональных образований;

- дифференциация содержания, форм и методов социального воспитания применительно к видам и типам воспитательных организаций, половозрастным особенностям и возможностям воспитуемых, условиям и традициям муниципальных и региональных образований;

- построение региональных и муниципальных систем социального воспитания;

- создание локальных воспитательных систем.

Реализация принципа вариативности социального воспитания создает условия для:

- формирования готовности и способности человека решать многообразные личностные и жизненные задачи;

- расширения возможностей компетентного выбора человеком стратегии собственного развития, жизненного и профессионального путей.

ПРИНЦИП КОЛЛЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Характеристика микрофакторов социализации показывает, что социализация детей, подростков, юношей происходит в большей мере в их взаимодействии с группами сверстников и старших (будь то семья, соседство, микросоциум или воспитательные, религиозные и иные организации).

Социальное воспитание как часть относительно социально контролируемой социализации, с одной стороны, происходит в группах — коллективах, а с другой — объективно погружает детей, подростков, юношей в поток коллективной жизни (другое дело, что качество этой жизни может быть весьма различным).

Идея о том, что коллектив — важнейшее средство воспитания появилась очень давно и интенсивно разрабатывалась отечественной педагогикой, начиная с середины XIX века. Реалии жизни современного общества и перспективы его развития, проблемы социализации человека и его вхождения в меняющийся мир позволяют считать принцип коллективности ведущим *организационным* основанием социального воспитания.

Современная трактовка принципа коллективности предполагает, что социальное воспитание, осуществляясь в коллективах различного типа, дает растущему человеку опыт жизни в обществе, опыт взаимодействия с окружающими, может создавать условия для позитивно направленных самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения, а в целом — для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

ПРИНЦИП ЦЕНТРАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Идея о том, что задачей воспитания является развитие человека, зародившись в античности, получила свое воплощение в трудах многих мыслителей — от титанов эпохи Возрождения до наших современников.

В современной трактовке этот принцип предполагает, что стратегия и тактика социального воспитания должны быть направлены на помощь детям, подросткам и

юношам в становлении, обогащении и совершенствовании их человеческой сущности, в создании условий для развития личности, исходя из ее приоритета перед группой и коллективом. Процесс социального воспитания, воспитательные организации, общности воспитуемых могут рассматриваться лишь как средства развития личности, ограничение приоритета которой возможно настолько, насколько это необходимо для обеспечения прав других личностей.

Развитие можно рассматривать как процесс и результат решения человеком трех групп возрастных задач — естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических. В соответствии с этими возрастными задачами можно конкретизировать те аспекты развития личности, на которых необходимо центрировать социальное воспитание в воспитательных организациях.

Необходимость решения естественно-культурных задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного развития:

- физического (содействие правильному физическому развитию и укреплению здоровья, развитие двигательных качеств, формирование двигательных умений и навыков, формирование устойчивой потребности в систематических занятиях физической культурой);

- сексуального (сообщение соответствующих знаний, формирование и коррекция полоролевых установок и эталонов маскулинности и фемининности и др.).

Необходимость решения социально-культурных задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного развития:

- интеллектуального (развитие интеллектуальных и экспрессивных задатков и способностей; формирование и коррекция культуры проявления эмоций и чувств; развитие восприятия людей, окружающего мира, произведений искусства; реализация возможностей в различных видах интеллектуальной деятельности);

- социального (овладение способами взаимодействия с людьми, формирование и коррекция необходимых для этого установок и умений; развитие инст-

рументальных задатков и способностей; формирование и коррекция умений и культуры социального поведения).

Необходимость решения социально-психологических задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного личностного развития человека (развитие рефлексии и саморегуляции, помощь в осознании себя, в самоопределении, самореализации, самоутверждении).

Роль и возможности социального воспитания в каждом из этих аспектов различны (в одних большие, в других — меньшие), но в любом из аспектов оно играет лишь дополнительную роль (более или менее значительную) по отношению к развитию в целом под влиянием внутренних источников, а также факторов социализации. Кроме того, существенно различаются возможности воспитательных организаций в зависимости от их типа и возрастного этапа развития человека.

В целом возможности и успешность эффективной реализации принципа центрации социального воспитания на развитии личности зависят от того, стал ли приоритет личности основой идеологии общества, философии воспитания, важнейшей ценностью как воспитателей, так и воспитуемых.

ПРИНЦИП ДИАЛОГИЧНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Идея о необходимости диалога воспитателей и воспитуемых, зародившись в Древней Элладке, получила свое несколько специфическое развитие в методах средневекового обучения, а затем в работах ряда педагогов новейшего времени.

Тенденция рассмотрения воспитания как субъект-субъектного процесса, характерная для педагогической теории в последние десятилетия, а также постепенное распространение такого подхода в педагогической практике, делают своевременным сформулировать в качестве важнейшего для педагогики принцип диалогичности социального воспитания.

Принцип диалогичности социального воспитания предполагает, что духовно-ценностная ориентация детей, под-

ростков, юношей и в большой мере их развитие осуществляются в процессе такого взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержанием которого являются обмен ценностями (интеллектуальными, эмоциональными, моральными, экспрессивными, социальными и др.), а также совместное продуцирование ценностей в быту и жизнедеятельности воспитательных организаций.

Диалогичность социального воспитания реализуется в обмене между воспитателями и воспитуемыми:

- ценностями, выработанными в культурах мира и конкретного общества;
- ценностями, свойственными субъектам социального воспитания как представителям различных поколений и субкультур;
- индивидуальными ценностями конкретных членов воспитательной организации.

Диалогичность социального воспитания предполагает, что в быту и жизнедеятельности воспитательной организации, наряду с обменом, происходит продуцирование ценностей, от которых зависит поле интеллектуально-морального напряжения коллектива и характер свойственных организации межличностных отношений, что определяет ее воспитательную эффективность.

Обмен, продуцирование и освоение ценностей становятся эффективными, способствуя позитивной социализации членов воспитательной организации, если:

- воспитатели стремятся придать диалогический характер своему взаимодействию с воспитуемыми;
- в содержание жизнедеятельности заложен диалог идей, норм, ценностей различного характера;
- содержание и формы организации жизнедеятельности, а также элементы быта создают условия и стимулируют вступление членов организации в диалоги различного типа (фатического - только для поддержания контакта, информационного, дискуссионного и, в идеале, исповедного).

Диалогичность социального воспитания не предполагает равенства между воспитателем и воспитуемыми. Это обусловлено возрастными различиями, неодинаковостью жизненного опыта, асимметричностью социальных ролей. Но диалогичность требует не столько равенства, сколько искренности и взаимных уважения и принятия.

ПРИНЦИП НЕЗАВЕРШИМОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Принцип незавершимости воспитания вытекает из мобильного характера социализированности, который свидетельствует о незавершимости развития личности на каждом возрастном этапе.

Принцип незавершимости воспитания предполагает признание каждого возрастного этапа развития человека самостоятельными индивидуальной и социальной ценностями, а не только и не столько этапами подготовки к дальнейшей жизни (персфразируя немецкого историка Леопольда фон Ранке, можно сказать, что каждый возраст по-своему соотносится с Богом).

Принцип незавершимости воспитания предполагает признание того, что в каждом ребенке, подростке, юноше всегда есть нечто незавершенное и в принципе незавершенное, ибо, находясь в диалогических отношениях с миром и с самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самозменения (Л. Толстой считал, что на протяжении жизни в нем сменялось пять разных людей).

В соответствии с принципом незавершимости воспитания его необходимо строить таким образом, чтобы на каждом возрастном этапе каждый имел возможность «состояться заново»: заново познать себя и других, заново развить и реализовать свои возможности, заново найти свое место в мире, заново самоутвердиться.

Создание условий для развития и духовно-ценностной ориентации человека в воспитательных организациях

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

Индивидуальный социальный опыт представляет собой самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний; знаний, умений, навыков; способов общения, мышления и деятельности; стереотипов поведения; интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок.

Социальный опыт человек приобретает на протяжении всей жизни в процессе социализации как стихийной, так и социально контролируемой.

Возможности воспитания в относительно целенаправленном приобретении человеком социального опыта довольно невелики. Они ограничиваются тем, что может дать ему воспитательная организация: ее быт, различные сферы жизнедеятельности, содержание, формы и стиль взаимодействия между ее членами.

БЫТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.

«Жизнь — событие, а быт — лишь вечное повторение, укрепление, сохранение этих событий в отлитой, неподвижной форме. Быт — кристаллизация жизни». Это образное определение быта, данное русской поэтессой Зинаидой Гиппиус, показывает его большое значение в приобретении человеком социального опыта.

Успешность развития человека и мера позитивности его социализации, условия для которых создаются в воспитательных организациях, в определенной мере зависят от того, какой быт в них сложился. Его структура и качественные характеристики могут способствовать или препятствовать развитию и самореализации человека в различных аспектах.

Быт воспитательной организации — это уклад повседневной жизни входящих в нее людей. Он включает в себя имеющиеся в организации пространственные, материальные, временные и духовные условия для общественных видов занятий ее членов, а также естественные, необходимые и привычные нормы и ценности поведения и взаимоотношений.

Содержательно быт имеет характеристики, общие для организаций определенного типа (школы, летние лагеря), особенные, зависящие от социокультурной среды (быт сельской школы отличается от городской) и единичные, определяемые составом членов организации (дети, подростки, молодежь) и сложившейся в ней воспитательной системой.

Быт воспитательной организации определяется архитектурно-планировочными особенностями помещений и организацией предметно-пространственной среды, ее

благоустроенностью и технической оборудованностью, а также режимом жизни, этикетом и рядом традиций, сложившихся в организации, и другими параметрами.

Архитектурно-планировочное решение помещений, которые занимает воспитательная организация, может быть более или менее удачным в зависимости от ряда условий: предназначены ли они для данного типа организации или всего лишь приспособлены для ее размещения (например, дому творчества отдан бывший купеческий особняк); учтены ли функции организации, особенности ее половозрастного состава, климатические условия, огнические традиции; адекватны ли наличные помещения, их размеры и расположение типу и функциям организации; предусмотрены ли возможности вариативного использования помещений и пр.

Так, в школе уклад жизни связан уже с тем, помещается ли она в одном, да еще и в «унитарном» (без возможности обособления частей) здании или оно представляет собой совокупность связанных или отдельно стоящих блоков, предназначенных для различных возрастных групп и/или для различных сфер жизнедеятельности (учебный блок, спортивный, клубный и т.п.).

Быт детского дома кардинально зависит от архитектурно-планировочного решения его помещений. Здание коридорного типа, дом — совокупность относительно обособленных функциональных блоков и жилья для небольших групп воспитанников, отдельные коттеджи для «семей» — это априорно разные уклады повседневной жизни.

Предметно-пространственная среда помещений влияет на быт организации, как минимум, в связи с тремя обстоятельствами.

Во-первых, играет роль наличие или отсутствие ее дифференцированности на три вида территорий. Первичные территории — помещения, которые длительное время находятся в пользовании первичных коллективов (комнаты классные, спальня, для занятий кружков и пр.). Вторичные — те помещения, которыми все или почти все первичные коллективы пользуются временно или периодически (актовый, спортивный залы, бассейн, столовая, комнаты отдыха и пр.). Специфические территории: помещения, необходимые для функционирования всей

организации: административно-хозяйственного, медико-санитарного и др. назначения.

Во-вторых, существенно и то, насколько предметно-пространственная среда учитывает возрастные и иные особенности членов организации: это специфические цветовые решения интерьера, функциональность набора мебели, адекватность набора мягкого инвентаря (занавески, белье, ковровые покрытия и др.).

В-третьих, важно, какова мера благоустроенности и технической оснащенности помещений: наличие или отсутствие отопительных и воздухоочистительных устройств, медицинского, кухонного, столового, гигиенического оборудования; оборудование мастерских, кружковых и классных комнат и предметных кабинетов, спортзала, бассейна и душевых, банно-прачечного оборудования в организациях интернатного типа.

Архитектурно-планировочное решение, предметно-пространственная среда и техническая оснащенность помещений воспитательной организации играют существенную роль в укладе ее жизни и в воспитательной эффективности. В связи с этим отметим три обстоятельства.

Во-первых, исследования М.Хейдметса и его сотрудников показали, что в процессе жизнедеятельности групп — первичных коллективов объективно возникает явление *групповой персонификации пространства*. Признаками персонифицированного группой пространства можно считать стремление отделить его физически (свой класс, своя спальня); стремление отделить его социально, т.е. считать его своим владением; стремление к идентификации с определенной территорией, что проявляется в специфическом эмоциональном отношении к ней, как к своей («наш класс», «наш зал» и т.п.).

Наличие у группы фиксированной персонифицированной территории играет определенную роль как во внутригрупповых, так и в межгрупповых процессах взаимодействия. В частности она способствует формированию групповой идентичности (некоторые исследователи считают фиксированную территорию основой групповой идентичности); сплоченности группы; росту интенсивности взаимодействия в первичных коллективах и между ними; снижению частоты агрессивного поведения внутри первичных коллективов и между ними; бо-

лее интенсивному использованию вторичных территорий; организации социальных взаимоотношений в группах и между ними.

Во-вторых, архитектурно-планировочное решение и пространственная среда помещений влияют на субъективное состояние членов воспитательной организации и на меру их включенности в жизнедеятельность организации. В частности, типичная для воспитательных организаций в нашей стране пространственная стесненность, отсутствие границ группового и персонального пространства дают ряд негативных эффектов: когнитивную перегрузку (количество информации и мера получаемой стимуляции превосходят способность организма справиться с ними); невозможность, а затем и неспособность контролировать нежелаемое общение; уменьшение возможности выбора и свободы действий, а также контроля пространства; возникновение стресса и конфликтов.

В третьих, роль технической оснащенности, благоустроенности и материального оснащения помещений, как отмечал А.С.Макаренко, «...имеет значение не только потому, что она определяет достаток, удобство жизни воспитанников, чистоту и порядок, но и потому, что в этой области воспитываются очень важные навыки, создается более спокойный фон для психического настроения воспитанников... Поэтому воспитательная часть не должна пренебрегать даже самыми пустячными мелочами в материальном быту коллектива... создавая кодекс внутриколлективных правил, обязанностей и традиций и т.д.».

Уклад жизни во многом определяет временной режим функционирования организации, который учитывает ее тип, возрастные и психолого-физиологические особенности ее членов и состояние их здоровья. *Режим предусматривает определенную продолжительность и чередование различных занятий, сна и отдыха, в том числе и отдых на свежем воздухе, регулярность приема пищи, выполнение правил личной гигиены.*

Я.А.Коменский, формулируя принцип природосообразности воспитания, указывал на большую роль режима в жизни и эффективности деятельности воспитательных организаций. Вслед за ним очень многие крупные теоретики и педагоги-практики уделяли режиму огром-

ное внимание. В частности, А.С.Макаренко, считая режим воспитательной организации одним из важнейших средств воспитания, отмечал, что он должен обладать рядом необходимых для его эффективности параметров: целесообразностью, точностью, общностью и определенностью.

Целесообразность режима заключается в обоснованности и логике его элементов и требований, понятных каждому и способствующих функционированию, эффективности и защищенности членов организации. Он определяется типом организации, условиями ее жизни, составом членов и, отчасти или в большой мере, воспитательной системой, сложившейся в организации.

Точность режима — строгое соблюдение норм времени, пунктуальность выполнения его установлений, что приучает членов организации к четкому организованному поведению и своевременному выполнению различных дел и обязанностей и т.д.

Общность режима означает выполнение его норм и предписаний всеми членами организации определенного возраста.

Определенность режима состоит в точном и конкретном распределении времени в течение дня, недели и более длительных отрезков времени, что создает некоторое постоянство элементов жизни и ритма функционирования организации в целом и ее членов в частности.

В различных воспитательных организациях в зависимости от их типа, условий жизни и сложившейся воспитательной системы режим может и/или должен быть более или менее императивным, жестким или гибким, охватывать большую или меньшую часть жизни членов организации и т.д., определяться целиком организаторами-воспитателями или с привлечением воспитуемых, претерпевать модификации в связи с развитием организации.

Важным элементом быта воспитательной организации является этикет — *совокупность правил поведения, регулирующих внешние проявления человеческих отношений.*

В воспитательной организации этикет включает в себя нормы обращения ее членов друг с другом, старших с младшими и наоборот, общие правила дисциплины — учебной, рекреационной, бытовой, правила разрешения

конфликтов, правила пользования помещениями и оборудованием, соблюдения и поддержания чистоты и порядка (А.С.Макаренко).

В этикет входят те требования внешней культуры человека и нормы, необходимые для нормального функционирования воспитательной организации, которые приобретают характер более или менее строго регламентированного церемониала и в соблюдении которых имеют особое значение определенные формы поведения. В конечном счете ряд характеристик этикета становятся ритуалами, традиционными для конкретной воспитательной организации.

Некоторые традиции, сложившиеся в конкретной воспитательной организации, также становятся элементами ее быта. Традиция — формы и установления жизни, идеи, ценности, нормы поведения, сохраняющиеся в воспитательной организации в течение длительного времени и передаваемые от одного поколения ее членов к последующим.

Традиции воспитательной организации не сводятся к наиболее стереотипным своим разновидностям, таким, как упоминавшийся выше ритуал, или обычай. Они распространяются на гораздо более широкую область явлений. Традиции могут сложиться в различных сферах жизнедеятельности организации, в стиле педагогического руководства и т.д.

Для традиции характерны: бережное отношение к сложившемуся ранее укладу жизни организации; внимание не только к содержанию жизни и поведения, но и к их внешнему оформлению и проявлению.

Жизнеспособность той или иной традиции зависит от ее поддержания и развития новыми поколениями членов организации. Пренебрежение традициями приводит к нарушению преемственности в жизни организации. В то же время слепое преклонение перед традициями порождает консерватизм и застой в жизни организации, они становятся тормозом ее развития, культивируя изживший себя уклад жизни или те или иные его компоненты.

Самообслуживание — это систематическая работа членов организации по поддержанию и улучшению бытовых условий своей жизни.

Содержание работы по самообслуживанию зависит от типа организации и объективных условий, в которых она функционирует, а также от возраста воспитанников.

В наиболее общем виде самообслуживание включает в себя: поддержание в чистоте и порядке помещений, уход за оборудованием и инвентарем; посильный ремонт помещений, оборудования и инвентаря; участие в организации приема пищи и в уборке посуды; изготовление наглядных пособий, спортивного и иного инвентаря, оформления помещений, реквизита для проводимых мероприятий.

Одежда — важный элемент быта, ибо определяет настроение членов организации и удобство их участия в жизни организации.

Особую роль одежда приобретает в интернатных и закрытых воспитательных организациях, где от нее зависит и здоровье воспитанников, и их физическое и эстетическое развитие. В некоторых типах воспитательных организаций, например в спортивных, клубных, скаутских и им подобных, одежда (если это форма или ее элементы) имеет не только функциональное значение, но и символическое (обозначая принадлежность к организации).

* * *

В целом быт воспитательной организации существенно сказывается на содержании, формах организации, характере и соотношении работы, рекреации, релаксации, субъективном самоощущении членов организации, взаимодействии и взаимоотношениях между ними и, наконец, на эффективности ее деятельности.

ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Жизнедеятельность — взаимосвязанная совокупность различных видов работы, обеспечивающая удовлетворение потребностей конкретных человека, коллектива, группы с учетом требований и потребностей более широкой социальной среды и всего общества. Сложившаяся жизнедеятельность обычно устанавливает состояние относительного равновесия между человеком, группой, коллективом и средой (Х.Й.Лийметс).

Жизнедеятельность воспитательной организации становится условием развития человека постольку, поскольку он может и стремится реализовать в ней свою активность, выступая в качестве субъекта представленных в конкретной воспитательной организации сфер жизнедеятельности.

Содержательно жизнедеятельность воспитательной организации может включать в себя ряд сфер: *общение* (в которой активность человека направлена на взаимодействие с людьми); *познание* (активность направлена на познание окружающего мира); *предметно-практическую деятельность* (в которой происходит реализация активности в работе, связанной с освоением и преобразованием предметной среды); *духовно-практическую деятельность* (активность связана с созданием и/или использованием духовных и социальных ценностей); *спорт* (где реализуется функционально-органическая активность); *игру* (реализация активности в свободном импровизировании в условных ситуациях).

В зависимости от типа воспитательной организации та или иная из выделенных сфер может быть содержательной основой ее жизнедеятельности (познание — в школе, познание и предметно-практическая деятельность — в ПТУ и т.д.), ее компонентом (предметно-практическая деятельность — в школе, спорт — в летнем лагере) или фоном жизнедеятельности (общение, спорт, игра в любой организации).

Содержание жизнедеятельности «вносится» создателями-руководителями воспитательной организации по-разному (по мнению С.Д.Полякова, можно выделить четыре наиболее типичных варианта).

Организаторы-воспитатели — руководители (впредь будем использовать термин «руководитель») вносят некое нормативное содержание жизнедеятельности в соответствии с функциями той или иной воспитательной организации. При этом они могут исходить только из норматива и своих предпочтений, игнорируя особенности и интересы тех, чья жизнедеятельность организуется (вариант А), а могут в большей или меньшей степени учитывать интересы и особенности воспитуемых (вариант Б).

Вариант В — организация «встречи» целей, ценностей, форм, определяемых нормативами и предпочитае-

мых руководителями, с целями, ценностями, интересами воспитуемых и выработка в этом диалоге содержания жизнедеятельности воспитательной организации.

Вариант Г — «работа» руководителей на «материале» воспитуемых, т.е. жизнедеятельность организуется в соответствии с целями, ценностями, интересами последних, а руководители избегают явного предъявления своих целей, ценностей, форм.

Очевидно, что это — крайние варианты, которые и в практике воспитания встречаются и в чистом виде, но чаще они бытуют в «смазанном», или комбинированном, виде.

То, какой путь реализует руководитель, во многом зависит от присущего ему стиля руководства.

Стиль — характерная для руководителя система приемов и манера взаимодействия с воспитуемыми.

Вариант А обычно реализуют те, кому присущ *автократический* (самовластный) *стиль руководства*: руководитель осуществляет единоличное управление коллективом, членам которого не позволено высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, претендовать на участие в принятии решений; руководитель последовательно предъявляет требования к коллективу и осуществляет жесткий контроль за их выполнением.

В варианте Б реализуют *авторитарный* (властный) *стиль руководства*, которому свойственны основные черты авторитарного. Но в этом случае руководимым позволяют участвовать в обсуждении проблем жизни коллектива, вопросов, их касающихся. Однако решение и конечном счете принимает руководитель в соответствии со своими планами и установками.

В варианте В реализуют *демократический стиль руководства*: руководитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность, самоуправление и самостоятельность его членов, которые настойчиво привлекаются к обсуждению проблем жизни коллектива и побуждаются делать определенный выбор решения. Руководитель проявляет терпимость к критическим замечаниям, стремится вникнуть в проблемы, волнующие членов коллектива, понять их. Но окончательное решение формулируется руководителем или должно быть им одобрено.

Вариант Г может быть реализован руководителями, которым свойственны демократический и эгалитарный стили.

От руководителя демократического стиля требуется наличие очень высокого уровня методического мастерства, благодаря которому он во многом имитирует вариант Г, на самом деле реализуя вариант В.

Эгалитарный (равноправный) *стиль руководства* предполагает, что руководитель и члены коллектива в равной мере участвуют в принятии решений по проблемам организации своей жизнедеятельности.

Попутно заметим, что в практике довольно часто руководителями реализуются игнорирующий и непоследовательный стили.

Игнорирующий (пренебрегающий) *стиль руководства* проявляется в том, что руководитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность коллектива, практически устранившись от руководства им, ограничиваясь формальным выполнением указаний вышестоящих руководителей.

Непоследовательный стиль руководства характерен тем, что руководитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния пытается реализовать любой из описанных выше стилей.

Стиль руководства не только определяет, как организуется жизнедеятельность, но и накладывает отпечаток на всю систему взаимодействия руководителя с коллективом и между его членами. В частности, на то, как воспринимает руководитель тех, кем он руководит, и как воспринимают они его; как часты его конфликты с коллективом; на поле интеллектуально-морального напряжения коллектива. Например, руководители авторитарного и авторитарного стилей явно недооценивают развитие инициативности, самостоятельности у членов коллектива, довольно часто считают их ленивыми, импульсивными, неорганизованными и т.д. В то же время руководители демократического стиля более адекватно оценивают членов руководимых ими коллективов, что проявляется уже в том, что они дают им намного более разнообразные, дифференцированные и индивидуализированные характеристики.

Исследования и повседневный опыт показывают, что руководитель обычно последовательно реализует какой-либо один стиль руководства (в том числе и непоследовательный). «Стиль — это человек», как гласит французская пословица. Он обусловлен рядом объективных и субъективных обстоятельств. К объективным можно отнести доминирующий стиль воспитания, присущий той или иной культуре (естественно, что в стиле воплощаются имеющиеся у руководителя осознанные или неосознанные — имплицитные — концепции личности и воспитания), а также, с некоторой долей условности, стиль руководства, присущий администрации воспитательной организации. Под субъективными можно понимать психологические особенности личности руководителя (темперамент, волевые качества, эмоциональность, гибкость и др.), а также такие свойства, как широта общей культуры, толерантность, особенности отношений к себе и с собой, к миру и с миром.

Актуализация воспитательных возможностей содержания жизнедеятельности происходит в том случае, если руководители, с одной стороны, возбуждают у членов коллектива, как минимум, интерес к содержанию жизнедеятельности, желание активно взаимодействовать с товарищами на основе этого содержания, а с другой — делают это содержание настолько субъективно значимым, чтобы оно давало пищу для размышлений и побуждало стремление осмысливать себя, других, отношения к себе и с собой, к миру и с миром.

Для этого в содержании жизнедеятельности делается акцент на том, что может стать субъективно значимым для конкретных коллективов и микрогрупп в силу возрастных особенностей их членов, или преобладающих у них интересов, или переживаемого периода развития. Для отдельного человека содержание жизнедеятельности может стать значимым, если он ощущает возможность решения в ее процессе возрастных и индивидуальных задач и проблем (самоосознания, удовлетворения интересов, нахождения благоприятной позиции среди окружающих и др.), а также, в определенной мере, для удовлетворения своих потребностей.

И для коллектива, и для его членов в отдельности привлекательность жизнедеятельности связана с форма-

ми ее организации (например, с тем, насколько эти формы учитывают возрастные особенности стиля жизни и тенденции моды).

Актуализация содержания жизнедеятельности во многом зависит и от того, насколько оно имеет социально ориентирующий характер. Имеется в виду то, насколько оно расширяет видение мира членами коллектива, способствует познанию ими различных сторон социальной действительности, человеческих отношений в их многообразии, а главное — помогает определить собственную позицию в мире. Это становится реальным, во-первых, если содержание субъективно значимо, во-вторых — информационно насыщено, в третьих, позволяет реализовать и развивать креативность членам коллектива.

Актуализация содержания жизнедеятельности становится эффективной, если оно предполагает и стимулирует в той или иной мере (в зависимости от сферы и конкретной ситуации) самостоятельность членов коллектива. В связи с этим полезно иметь в виду те реальные микрогруппы, которые существуют в коллективе, создавать условия для вхождения в микрогруппы членов коллектива с невысоким или неблагоприятным статусом. Организуя жизнедеятельность коллектива и воспитательной организации, полезно знать, учитывать и использовать особенности микрогрупп, их направленность, интересы, знания, умения и т.д.

Важным условием актуализации жизнедеятельности коллективов и организаций можно считать необходимость периодического усложнения ее содержания и форм организации. Это связано с тем, что в любой сфере жизнедеятельности со временем возникает противоречие между ее содержанием и формами организации, с одной стороны, и уровнем развития членов коллектива — с другой (меняется их возраст, накапливается индивидуальный и групповой социальный опыт, меняется социальная ситуация и т.д.). Одним из продуктивных способов преодоления этого противоречия и является обогащение и усложнение содержания тех или иных сфер жизнедеятельности и изменение форм ее организации.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В наиболее общем виде *взаимодействие* можно рассматривать как *организацию совместных действий индивидов, групп и организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу.*

Содержательной основой взаимодействия являются ценности интеллектуальные, экспрессивные, инструментальные, социальные, которые признаны таковыми обществом и (или) организацией, в которой осуществляется взаимодействие, а также ценности, рассматриваемые таковыми членами конкретного коллектива. Эти ценности специфичны для каждой сферы жизнедеятельности (познания, спорта, общения и т.д.).

Организуется взаимодействие в контактных группах (в коллективе; в микрогруппах, входящих в его состав), между группами — в воспитательных организациях, а также в различных формах массового взаимодействия, когда в него вовлекается большая группа членов организации, либо специально собираемые дети, подростки, юноши для организации их взаимодействия на базе какой-либо организации (так называемая толпа).

Групповое взаимодействие организуется в жизнедеятельности первичных коллективов (обычно до 30-50 человек) между всеми его членами, внутри микрогрупп (2-7 человек) и между ними. Это взаимодействие, как правило, имеет функционально-ролевой характер, т.е. организуется для того, чтобы решить задачи, адекватные функциям воспитательной организации, стоящие перед коллективом в той или иной сфере жизнедеятельности в определенный период времени.

Организация группового взаимодействия предполагает включение членов коллектива и (или) отдельных микрогрупп в *процессы выдвижения целей*, достижение которых необходимо для решения задач, *планирования* необходимой для этой работы, *реализации* намеченного, *анализа* проделанной работы.

Выдвижение целей происходит на собрании в ходе групповой дискуссии. В идеале групповая дискуссия включает в себя следующие этапы: постановка проблемы («о чем говорим?»), прояснение вопроса («что необходимо ре-

шить?»), обсуждение вариантов решения («каковы все имеющиеся предложения?»), выбор варианта решения («что предпримет группа?»), обсуждение (дискуссия по предложенному варианту, прояснение вопросов, выявление сильных сторон обсуждаемого варианта, сомнения в его правильности и пр.), внесение изменений, дополнений в обсуждаемый вариант, принятие или снятие варианта, обсуждение шагов по реализации найденного решения, планирование процесса реализации принятого решения.

Планирование взаимодействия в процессе реализации принятого в результате групповой дискуссии решения предполагает определение того, *что нужно сделать и как распределить обязанности* между членами коллектива. Т.е. поиск ответов на ряд вопросов: из каких элементов состоит работа по реализации принятого решения; кому лучше, целесообразнее реализовывать ту или иную часть работы (всему коллективу, отдельным его членам или микрогруппам); кому лучше быть организаторами той или иной части работы; в какое время, в какой последовательности и к какому сроку должны быть сделаны те или иные части работы.

Реализация спланированной работы осуществляется в соответствии с определенными нормами взаимодействия.

Нормы взаимодействия, с одной стороны, изначально сообщаются его организатором (воспитателем, руководителем), с другой стороны — вырабатываются самими партнерами в процессе взаимодействия, а с третьей — определяются нормами коллектива и характером сложившихся в нем отношений.

Ценности и нормы, принимаемые и вырабатываемые партнерами, определяют их поведение и характер процесса взаимодействия (кооперативный или конкурентный). Основное различие между кооперативным и конкурентным характером взаимодействия лежит в области его целей.

Кооперация предполагает, что каждый партнер или микрогруппа достигают своей цели только в том случае, когда все остальные также достигают своей цели. Т.е. *кооперативное взаимодействие* предполагает координацию индивидуальных усилий участников (упорядочивание, комбинирование, стимулирование их усилий), диффе-

ренциацию сил партнеров в соответствии с содержанием и формой организации взаимодействия, взаимодополняемость партнеров, их готовность помогать друг другу и брать на себя при необходимости выполнение функций друг друга.

В случае *конкурентного взаимодействия* достижение цели одним из партнеров или одной из микрогрупп исключает достижения ее всеми другими, что обычно приводит к конфликту. По мнению одного из наиболее видных теоретиков конфликта М.Дойча, конфликты могут быть деструктивными и конструктивными.

Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию взаимодействия, к его разрушению. Содержательная причина конфликта быстро отходит на второй план, а на первом оказывается переход «на личности». Для него характерно расширение количества вовлеченных в конфликт, увеличение и обострение конфликтных действий и остроты высказываний участников в адрес друг друга. Другая его черта — «эскалация» конфликта, т.е. рост напряженности между участниками, предубеждений по отношению друг к другу и т.д. Все это делает проблематичным не только продуктивность взаимодействия, но и возможность его реализации.

Конструктивный конфликт чаще возникает тогда, когда столкновение происходит не из-за несовместимости участников взаимодействия, а из-за различия точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее решения. В таком случае конфликт способствует более всестороннему пониманию проблемы. Сам факт другой аргументации, признания ее возможности способствует развитию элементов кооперативного взаимодействия внутри конфликта. Это открывает возможности поисков компромисса, регулирования и разрешения конфликта, а значит и нахождения оптимального решения проблемы, его породившей.

Поведение партнеров по взаимодействию и его продуктивность во многом зависят от ряда их личностных характеристик: развитости и направленности социальных потребностей; сформированности социальных установок на себя как субъекта взаимодействия, на позитивное отношение к партнерам и к процессу взаимодействия как ценности; сформированности коммуникативных и (или) инструментальных умений; меры креативности.

После завершения запланированной работы в коллективе проводится ее *анализ*. Анализ идет на собраниях и предполагает обсуждение, в процессе которого коллектив ищет ответы, как минимум, на вопросы: что было удачно, что не получилось и почему, что и как можно было сделать лучше, что надо учесть на будущее?

Итоги анализа обычно подводит руководитель коллектива или другой ведущий, акцентируя внимание на общем результате работы, на отношении к делу членов коллектива, на достоинствах и недостатках процесса реализации работы, на уроках на будущее.

Межгрупповое взаимодействие организуется между первичными коллективами, каждому из которых обеспечивается *позиция группового субъекта жизнедеятельности*.

Объективной предпосылкой организации продуктивного межгруппового взаимодействия является феномен соотнесения групп друг с другом, в ходе которого возникает чувство «мы - группа» как результат соотнесения своей группы с другими.

Соотнесение групп друг с другом возникает в любом типе организации межгруппового взаимодействия, выделенных Л.И.Уманским и его сотрудниками.

Прямое взаимодействие: первичные коллективы выполняют работу одинакового содержания, в одно время и в одном месте, производя общий продукт (например, выход нескольких классов на строительство школьного стадиона).

Совместно-параллельное взаимодействие. Первичные коллективы объединены общей задачей, которую они решают в одно время и в одном месте. Но субъективно каждый из них рассматривает цель своей работы как отличную от целей других (например, конкурс на лучшее исполнение песни и т.д.).

Совместно-последовательное взаимодействие. Первичные коллективы объединены общей задачей, решение которой предполагает выработку каждым из них группового продукта, суммирование которых и позволит решить задачу (например, любое общешкольное, общелагерное и т.п. мероприятие, в котором каждый первичный коллектив представляет свой продукт, без чего мероприятие в целом срывается).

Организация межгруппового взаимодействия в любом варианте из названных выше может осуществляться тремя способами.

Первый способ — прямой: руководители ставят перед первичными коллективами задачу, которую они могут и должны решать, вступив в кооперативное или конкурентное взаимодействие по одному из перечисленных выше вариантов (выбор варианта зависит от задачи и содержания взаимодействия).

Второй способ — косвенный: руководители создают ситуации, которые объективно предполагают и стимулируют вступление во взаимодействие первичных коллективов по одному из трех вариантов.

Третий способ — инициация и организация взаимодействия первичных коллективов органами самоуправления.

Отбирая формы межгруппового взаимодействия, важно учитывать позитивные и негативные потенции конкурентной стратегии взаимодействия. К позитивным можно отнести то, что в условиях межгруппового конкурентного взаимодействия наблюдаются: значительная активность участников, направленная на поддержку членов своей группы; значительно большее количество попыток регуляции выступлений — участие тех членов группы, которые могут увеличить ее шансы на победу, и напротив — стимулирование участия наиболее слабых представителей другой группы и ряд подобных эффектов. (Г.М.Андреева).

В то же время конкурентные формы межгруппового взаимодействия имеют ряд негативных потенций: возникновение или усиление группового эгоизма; дезинтеграция группы — первичного коллектива и (или) воспитательной организации; построение группой психологической защиты и уход от межгруппового сравнения; утрата чувства идентичности с более широкой группой (организацией); возникновение и (или) обострение межгруппового конфликта.

Желательно сочетать такие формы организации межгруппового взаимодействия, когда неудача группы в одной сфере жизнедеятельности может быть компенсирована ее успешностью в другой. Это позволит группе использовать так называемую стратегию социального творчества.

Стратегия социального творчества во взаимодействии групп проявляется в пересмотре, переоценке критериев сравнения (школьный класс, не имеющий приоритета в успеваемости, пытается повысить групповую самооценку за счет спортивных достижений, оригинальных увлечений и пр.); прямом изменении оценок основания сравнения от минуса к плюсу (группа школьников может считать доблестью нарушение дисциплины); выборе для сравнения группы с более низким статусом (А.С.Агсев).

Критерии оценки работы группы в процессе межгруппового взаимодействия должны быть очевидными, доступными и понятными для всех участников взаимодействия. Оценка работы группы в процессе взаимодействия должна иметь локальный характер, т.е. оценивать надо меру успешности группы в конкретной работе, а не саму группу. Желательно не вносить оценку группы извне (от руководителя), а вырабатывать ее в процессе внутригрупповой или межгрупповой дискуссии.

Организация *массового взаимодействия* в воспитательной организации предполагает вовлечение всех или большей части членов организации в совместное участие, восприятие и переживание какого-либо зрелища.

Подготовка зрелища предполагает, во-первых, по возможности ясно определить характер предстоящего зрелища, ибо от этого зависят его содержание, форма и все прочее. Оно может иметь просветительский, развлекательный, спортивный, игровой и др. характер.

Во-вторых, в соответствии с характером предстоящего зрелища следует выбрать его форму. Так, если оно будет иметь просветительский характер, то его можно организовать в формах лекции, пресс-конференции, круглого стола и др. Развлекательное зрелище может иметь формы концерта, шоу, какой-либо популярной телепередачи и пр.

В-третьих, в соответствии с характером и формой предстоящего зрелища, а также учитывая предполагаемый состав участников взаимодействия, надо отобрать виды воздействия, которые будут использованы в ходе зрелища (речевое, инструментальное, вокальное, хореографическое, спортивное, цирковое, драматическое), а также жанры предполагаемых воздействий (например, инструментального — классическая, легкая или поп-музыка).

В-четвертых, разработать композицию предстоящего зрелища, которая должна соответствовать, как минимум, трем критериям: контрастность ее отдельных компонентов, лаконизм-кратковременность этих компонентов, динамичность.

В-пятых, предпринять меры для привлечения внимания к предстоящему зрелищу тех, кого предполагается собрать на него, и создать у них некоторую установку на восприятие и отношение к предполагаемому зрелищу. В зависимости от того, кого и где надо собрать, средства привлечения внимания могут быть самыми разнообразными: объявления по местным радио, телеканалам и в прессе, афиши, листовки, программки, приглашительные билеты и т.п.

Когда участники соберутся, перед организаторами встает задача удержать их, заинтересовать, пробудить у них любопытство к предстоящему зрелищу. Решение этой задачи предполагает относительную консолидацию собравшихся, формирование у них определенного настроения, что может быть достигнуто с помощью ряда приемов.

Во-первых, этому способствует организация пространства взаимодействия в соответствии с формой и содержанием предстоящего зрелища: специфическое расположение мест для участников и оформление зала или площадки плакатами, лозунгами, аппликациями, коллажами, элементами объемных декораций, гирляндами и т.д.

Во-вторых, использование музыкального, светового и шумового оформления. Заранее готовятся сопряженные между собой «матрицы» каждого из них, предусматривающие определенную музыку, свет, а при нужде шумовые эффекты в то время, когда зрители собираются, а затем сопровождающие отдельные фрагменты зрелища и обеспечивающие паузы и переходы от одного фрагмента к другому.

Эти приемы в сочетании с содержанием начавшегося зрелища способствуют вовлечению участников или их более или менее большей части в активное позитивное реагирование на происходящее. У собравшихся может появиться не просто любопытство, а элементы сопереживания, т.е. частичное нервное и психическое подключение к возникшему процессу взаимодействия. Иначе говоря, может возникнуть коакционный эффект, суть

которого в том, что все или большая часть присутствующих ощущает себя участниками одного и того же действия, т.е. у них появляется общий интерес.

ОБРАЗОВАНИЕ

Образование — средство трансляции культуры, овладения которым человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов).

Авторы приведенного выше определения образования выделяют ряд его культурно-гуманистических функций:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;

- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сферам;

- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;

- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;

- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций.

Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования.

Обучение — широкое взаимодействие между обучающими и обучающимися, способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности (В.А. Сластенин и др.).

С точки зрения социальной педагогики, обучение как составную часть социального воспитания кратко можно охарактеризовать рядом положений, разработанных эс-

тонским педагогом Х.Й.Лийметсом. Для того, чтобы обучение было воспитанием, подчеркивал Х.Й.Лийметс, оно должно:

- проходить в единстве руководства учителя и самостоятельности учащихся;
- проводиться по возможности в единстве учета индивидуального развития каждого ученика и развития коллектива;
- осуществляться в единстве перспективы успеха и возможности неудачи;
- входить в систему жизнедеятельности учащихся и коллектива.

В процессе обучения на развитие личности влияют: содержание образования, методы обучения, используемые организационные формы, отношения между участниками процесса обучения. «При планировании процесса обучения, - особо отмечал Х.Й.Лийметс, - учитель (любой обучающий. — А.М.), если он хочет ориентироваться на развитие личности учащегося, не должен ограничиваться задачами, которые вытекают только из содержания предмета. Он обязательно должен оценивать осуществляемые в процессе усвоения (содержания. — А.М.) деятельность и общение учащихся как факторы развития личности.

Из приобретенных знаний многое скоро позабудется, некоторые знания неизбежно устареют и потеряют свое значение. Постоянную же ценность имеют те психические новообразования, которые сформировались в ходе усвоения этих знаний, даже забытых или уже ненужных. Это и есть тот *сдвиг в развитии*, изменения в результате обучения, не совпадающие с содержанием обучения, о котором писал Л.С.Выготский».

Х.Й.Лийметс считал, что уровни овладения учащимся содержанием образования можно последовательно характеризовать как:

- первичную ориентировку в определенном учебном материале, которая заключается в понимании объяснений учителя или учебного текста, в усвоении новых понятий и охвате структуры сообщения;
- понимание связей и системности знаний, которое заключается в установлении ассоциативных связей различного уровня;

-владение предметом, выражающееся в гибком применении усвоенных знаний при ориентировке в определенной области действительности, в быстром переносе усвоенных понятий и закономерностей для объяснения аналогичных явлений в других областях жизни.

Гибкое применение знаний и способность к переносу их из одной ситуации в другие предполагают не только четкое понимание и прочное усвоение знаний, но и наличие установки на то, что знания изменчивы; способность придавать этим знаниям практическую ценность; творческое владение знаниями.

Очень важное значение в процессе обучения имеет осознание и овладение учащимися способами познания, умение проверять пути мышления, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних недостаточных знаний, от предвзятости.

Эффективное обучение предполагает ясность и четкость понятий, которыми оперирует человек; определенность и конкретность мышления; умение видеть неопределенность и находить ее причины; осознание связей между предметами и явлениями, а также действительных тенденций в развитии процессов; способность предвидеть развитие событий на основе анализа наличных тенденций (Б.М.Бим-Бад).

Человек познает окружающую действительность не только через целенаправленное обучение, но и через *происхождение*, источниками которого выступают СМК, жизнедеятельность воспитательных организаций, а также общение с окружающими людьми (как в неформальных, так и в формальных группах).

Последнее - очень эффективный способ познания. Обмен информацией в общении характеризуется высоким уровнем понимания, низкой избыточностью информации, экономией затрат времени. Образно говоря, общение можно назвать портативным средством трансляции информации.

Организация просвещения в процессе социального воспитания становится эффективной при соблюдении ряда условий.

Поскольку жизнь человека протекает в определенном социальном контексте, постольку важно иметь в виду ис-

точники информации, не только доступные жителям конкретного региона, поселения, но и избирательность и интенсивность их использования определенными половозрастными и социально-профессиональными группами населения. Это позволит в некоторой мере опираться на эти источники информации, использовать и интегрировать транслируемую ими информацию, организуя познание в той или иной общности людей.

Организация просвещения в жизнедеятельности общностей воспитуемых может быть успешной при учете уровня информированности субъектов познания в различных областях знания; их познавательных и иных интересов; наличия у них установки на познание и ее конкретной ориентации на те или иные отрасли знания; ожиданий, имеющихся у них относительно познания в той или иной воспитательной организации.

Представления обо всем вышеназванном позволяют отбирать информацию и дифференцировать ее дозы и способы подачи, стимулировать интерес к познанию с помощью сообщения сведений экстраординарных для конкретных людей и групп, которые могут быть им необходимы или могут их заинтересовать в связи с их возрастом, интересами, конкретными обстоятельствами жизни.

Чтобы быть эффективным, просвещение в воспитательной организации должно быть проблемным. Это достигается постановкой перед воспитуемыми проблем, которые связаны с их возрастными задачами, актуальными или потенциальными ситуациями их жизни.

Информационная насыщенность и проблемность познания создают возможность не только для удовлетворения имеющихся у воспитуемых интересов, но и для возникновения новых, а также для переориентации интересов. Переориентация бывает необходимой не только в случае бедности интересов, но и когда они односторонни (хотя и достаточно глубоки).

Переориентация интересов становится возможной, когда перед человеком или группой ставится определенная актуальная альтернатива, которая внешне соответствует имеющимся у них интересам, а фактически требует от них для своего разрешения приобретения знаний, проявления интересов, дотоле для них не харак-

терных. Это расхождение обнаруживается, когда участники уже увлеклись процессом поисков решения альтернативы.

Эффективность просвещения в воспитательных организациях в большой мере зависит от того, насколько широко и успешно в нем используются групповые формы организации процесса познания. Это связано с избирательностью восприятия и усвоения информации человеком. Избирательность определяется как личностными свойствами человека, так и влиянием его ближайшего круга общения.

Источником той или иной человеческой мысли могут быть жизнедеятельность, SMK, объективная действительность, субъективные переживания. Но развитие мысли, как правило, происходит в общении. В общении с другими людьми рождаются сомнения, потребность разделить мысль, обосновать правоту этой мысли. Совместная интеллектуальная работа в группе предоставляет для этого возможности, а также развивает у человека умение планировать ход решения проблем, умение высказывать и обосновывать свои мнения, продуктивно спорить.

Просвещение через группу необходимо для человека, ибо истинной сферой жизни любой идеи является не изолированное индивидуальное сознание, а диалог. Оставаясь в индивидуальном сознании, идея вырождается и умирает. Идея возникает, формируется, развивается и находит словесное выражение, т.е. живет, «только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями. Человеческая мысль становится подлинной мыслью, воплощенной в чужом голосе, то есть в чужом, выраженном в слове, сознании. В точке этого контакта голосов-сознаний и рождается и живет идея» (М.М.Бахтин).

В современном обществе *самообразование* все более и более становится одним из важных условий развития личности и ее жизненного успеха. Оно же гарантирует от интеллектуального вырождения. Как справедливо заметил еще в XIX веке американский литератор К.Н.Боуви, «немногие умы гибнут от износа, по большей части они ржавеют от неупотребления».

Для того, чтобы человек заинтересовался проблемой самообразования, чтобы у него появилось жела-

ние им заниматься, необходимо, чтобы в жизнедеятельности воспитательной организации были созданы такие условия, такие ситуации, в которых человек либо увидел и осознал несоответствие между своими знаниями и знаниями партнеров, либо обнаружил невозможность или неэффективность решения возрастных задач, либо столкнулся с несоответствием требований организации и своими знаниями. В результате у человека может появиться сначала интерес к самообразованию, а потом и более или менее стойкая установка на его реализацию.

Появление установки на самообразование зависит во многом от влияния окружающих людей: направленности семейного общения, ориентаций коллектива и микрогрупп, целенаправленного влияния педагогов. В воспитательной организации установка на самообразование формируется с помощью соответствующей разъяснительной работы, когда ее членам раскрывают значение самообразования в их жизни сегодня и завтра, показывают возможности для самообразования и его способы.

Формирование установки на самообразование в процессе жизнедеятельности воспитательной организации может осуществляться в том случае, если ее различные сферы, в первую очередь, сфера познания, насыщены делами, требующими от воспитуемых различных знаний, стимулирующими возникновение интересов и самостоятельного поиска знаний для их удовлетворения. Полезно, чтобы подобные дела были окрашены в тона соревнования: кто знает больше, кто знает лучше, кто узнает такое, что «все ахнут» и т.п. Примером подобного дела в первичном коллективе подростков или старшеклассников может быть конкурс на лучшее знание научно-популярной или научно-фантастической литературы. Увлечение такой литературой достаточно массово, поэтому многие охотно примут участие в конкурсе.

Установка на самообразование требует определения сферы или сфер и способов ее реализации. А для этого необходимо, чтобы воспитуемые получали представление о том, как можно организовать свою работу по самообразованию, как составить его программу, где найти источники соответствующей информации, как пользоваться компьютерными сетями, каталогами и справочными изданиями и т.д.

«Человек вступает в общество как равноправный член с тем снаряжением, которое он частью пронес через пожар юности из детской страны, частью выковал перед тем, как стать взрослым» (В.Е.Смирнов). И сегодня более, чем вчера, а завтра более, чем сегодня, важно, чтобы человек хотел и умел постоянно пополнять и совершенствовать свое интеллектуальное снаряжение.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ

Индивидуальная помощь человеку в воспитательной организации становится необходимой и должна оказываться тогда, когда у него возникают проблемы в решении возрастных задач и при столкновениях с опасностями возраста. Более или менее успешное решение возрастных задач, успешное или неуспешное избегание возрастных опасностей или их преодоление во многом определяют жизненный путь человека и его личностное развитие.

Достаточно условно можно выделить группы возрастных задач - естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические, а также источники опасностей - семья, общество сверстников, воспитательные организации.

В соответствии с выделенными тремя группами возрастных задач можно до некоторой степени конкретизировать, в решении каких проблем человеку может понадобиться индивидуальная помощь, которую ему могут оказать в воспитательной организации.

В процессе решения естественно-культурных задач индивидуальная помощь может стать необходимой при возникновении у человека таких проблем, как: укрепление здоровья, развитие своих физических задатков, чтобы в возможной степени соответствовать норме возрастного физического развития; познание своего тела, принятие его и происходящих с ним изменений; осознание ответственности норм маскулинности-фемининности и, соответственно, минимизации переживаний, связанных с собственным «соответствием» этим нормам; усвоение подоролевого поведения, владение соответствующими нормами, этикетом и символикой.

В процессе решения социально-культурных задач индивидуальная помощь будет полезной при появлении про-

блем, связанных с осознанием и развитием своих способностей, умений, установок, ценностей; с приобретением знаний, умений, установок, которые необходимы человеку для удовлетворения собственных позитивных потребностей; с овладением способами взаимодействия с людьми, с развитием или коррекцией необходимых установок; с пониманием проблем семьи, группы членства, социума и восприимчивостью к ним.

В процессе решения социально-психологических задач индивидуальная помощь становится необходимой в случае возникновения у человека проблем, связанных с самопознанием и самопринятием; определением себя в актуальной жизни, самореализацией и самоутверждением, а также определением своих перспектив; с развитием понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим; с адаптацией к реальным условиям жизни; с установлением позитивных просоциальных взаимоотношений с окружающими, особенно со значимыми лицами; с предотвращением, минимизацией, разрешением внутриличных и межличностных конфликтов.

В детстве, отрочестве, юности наиболее типичными и серьезными источниками опасности для ребенка, подростка, юноши можно считать семью, общество сверстников, воспитательные организации. Возможное или реальное столкновение с различными опасностями может породить многочисленные проблемы, часть которых могут быть в какой-то мере решены в случае оказания индивидуальной помощи человеку педагогами.

Наиболее типичные опасности, исходящие от семьи, порождают такие проблемы, как: ощущение заброшенности или сопротивление гиперопеке; неприятие родителей или одного из них либо в связи с их личностными свойствами, либо из-за их стиля жизни, либо стиля отношения к детям; агрессивность по отношению к родителям и/или окружающим; низкий уровень самоуважения, неприятие самого себя; неготовность к обучению, нежелание учиться; использование антисоциальных и саморазрушительных способов приспособления к родителям или способов компенсации и самоутверждения.

Общество сверстников, благодаря исходящим от него опасностям, может породить проблемы, частично аналогичные тем, о которых шла речь выше, а также ряд

специфических проблем: просоциальной адаптации в обществе сверстников; использования антисоциальных и саморазрушительных способов приспособления к обществу сверстников; противоправных форм самоутверждения; полоролевого кризиса; отвержения группы сверстников при отсутствии других групп членства, ощущения одиночества; сексуального и иных видов насилия (часть этих проблем могут порождаться у ребенка, подростка, юноши как следствие контактов с антисоциальными или криминальными взрослыми).

Воспитательные организации как социально-психологические группы сверстников скрывают в себе соответствующие опасности и порождают у детей, подростков, юношей соответствующие проблемы. Воспитательным организациям как таковым свойственны специфические опасности, порождающие свой ряд проблем: конфликтности со взрослыми, агрессивности по отношению к ним; эгрессивного (избегающего) поведения по отношению к жизнедеятельности организаций; внутриличных конфликтов, порождаемых неудачами в значимой для человека или значимых для лиц сферах жизнедеятельности; потери ощущения самоценности, низкого самоуважения, неприятия себя; отсутствия или потери перспектив.

Приведенный перечень проблем, в решении которых человеку может быть оказана индивидуальная помощь в воспитательных организациях, во-первых, неполон, а во-вторых, содержательно эти проблемы имеют половозрастную специфику. И то, и другое изучено недостаточно, особенно половозрастная специфика.

Особенно плохо разработана методика оказания индивидуальной помощи. Фактически пока можно назвать лишь самые общие способы этой работы: индивидуальные и групповые беседы, создание специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитательных организаций; работа со значимыми лицами; переориентация индивидуальных и групповых интересов; тренинги и ролевые игры; рекомендация для чтения специальной литературы; привлечение специалистов-психологов и некоторые другие. Индивидуальная помощь детям, подросткам, юношам в воспитательной организации может дать положительный эффект при наличии и соблюдении ряда условий:

во-первых, наличия у педагогов и других работников сферы социального воспитания установки на необходимость оказания индивидуальной помощи, а также определенного уровня психолого-педагогической подготовки;

во-вторых, наличия у воспитуемого готовности принять помощь от воспитателя, установки на добровольный контакт с ним по поводу своих проблем, желания найти у него понимание, получить информацию, совет, порой даже инструктаж;

в-третьих, наличия у педагога необходимых для оказания индивидуальной помощи свойств: здорового самовосприятия, т.е. удовлетворяющей его позитивной Я-концепции; последовательности в своих установках по отношению к воспитанникам, справедливости, симпатии, понимания их нужд и проблем, уважительного отношения к ним; стремления и умения культивировать теплые, эмоционально окрашенные взаимоотношения с воспитанниками; умение пробуждать у воспитанников чувства свободы в общении; умение разрядить обстановку во время беседы, чувство юмора;

в-четвертых, умения воспитателя вести индивидуальные беседы с воспитанником в позициях «эксперта», «советчика», «опекуна»: использовать свое влияние для того, чтобы прояснить ситуацию, сложившуюся у воспитанника, осмыслить ее; произвести переориентацию его ущербных установок и точек зрения; помочь определить ему свои позиции и взгляды. Для этого он должен уметь выдвигать перед воспитанником ряд альтернатив, вести диалог с ним о достоинствах и недостатках каждой, помочь осознать возможности для достижения той или иной альтернативы, выбрать наиболее реальный и подходящий для решения проблемы вариант;

в-пятых, использование в воспитательной организации личностного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов. Три последних принципиально отличаются от личностного подхода тем, что дифференцированный, возрастной и индивидуальный подходы предполагают изучение, учет и использование тех или иных особенностей человека (групповых, возрастных, индивидуальных), а личностный подход имеет в

виду априорное отношение к любому воспитуемому как к самоценной личности, независимо от присущих ему особенностей.

Возрастной подход в социальном воспитании - целенаправленное создание условий для развития человека с учетом и использованием особенностей и возможностей каждой возрастной группы, а также социально-психологических особенностей групп и коллективов, обусловленных их половозрастным составом.

Возрастной подход в воспитательной организации должен строиться так, чтобы создать условия для эффективного решения возрастных задач. (Кроме того, в русле индивидуального подхода на базе возрастного должна оказываться помощь в их решении конкретному человеку.)

Для решения естественно-культурных задач в рамках возрастного подхода необходимо *разрабатывать* оптимальный режим кормления и ухода за человеком на каждом возрастном этапе; систему физического и сенсорно-моторного развития, мер компенсации и реабилитации дефицитов и дефектов процесса созревания и развития отдельных анатомо-физиологических систем организма (в рамках индивидуального подхода); стимулировать осознание ценности здоровья, активного отношения человека к своему физическому развитию и его методы; *культивировать* здоровый образ жизни на каждом возрастном этапе, позитивное отношение к человеческому телу, реалистичные эталоны женственности и мужественности, адекватное восприятие человеческой сексуальности, учитывая этнокультурные традиции.

Роль воспитательных организаций наиболее велика в решении социально-культурных задач, ибо фактически общество и государство требуют от системы социального воспитания в первую очередь и главным образом формирования гражданина, отвечающего социальному и государственному заказам, т.е. человека-семьянина, труженика, потребителя и т.д. Выполняя эти заказы, в рамках возрастного подхода *определяются* знания, умения, навыки, ценности и нормы, необходимые для решения социально-культурных задач на каждом возрастном этапе, *разрабатыва-*

ются формы и методы приобщения к ним, формирования отношений личности к себе и с собой, к миру и с миром в процессе организации жизнедеятельности различных воспитательных организаций.

Помощь личности в решении социально-психологических задач может быть оказана, если в соответствии с ее возрастными возможностями и особенностями педагоги целенаправленно развивают рефлексию и саморегуляцию личности, *создают условия* для адекватного самопознания и *стимулируют* его, а также личностно-значимые и социально приемлемые способы самореализации.

Учитывая сензитивные периоды человека, необходимо учить его ставить перед собой цели, адекватные возрастным задачам и личностным ресурсам, вносить в них коррективы в связи с изменением временных, объективных и субъективных обстоятельств, обучать навыкам сотрудничества, решения проблем, предупреждения и преодоления конфликтов.

Индивидуальный подход в социальном воспитании - учет индивидуальных особенностей воспитуемых как на индивидуальном (темперамент, задатки и пр.), так и на личностном (интересы, уровень притязаний и др.) уровне.

Индивидуальный подход может применяться для выявления, поощрения, коррекции тех или иных особенностей поведения и свойств конкретного человека. Классическими примерами индивидуального подхода можно считать задания, соответствующие возможностям, интересам и способностям человека; создание ситуаций, помогающих развить его индивидуальные свойства; беседа педагога с воспитуемым; заключение своего рода «джентльменского» соглашения с окружающими воспитуемого людьми об определенных способах реагирования на его поведение в целях развития или коррекции конкретных индивидуальных проявлений и т.п.

Индивидуальный подход - эффективный способ помощи человеку, ибо любое воспитательное воздействие преломляется через его конкретные особенности. Индивидуальный подход в принципе необходим каждому человеку как с отклоняющимся развитием и/или поведением, так и благополучному. Это связано с тем, что он дает возможность помочь ему осознать свою индивиду-

альность, научиться управлять своим поведением, эмоциями, адекватно оценивать собственные сильные стороны и корректировать слабые.

* * *

Благоприятные условия быта и жизнедеятельности воспитательных организаций, относительно последовательная реализация личностного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов создают предпосылки для эффективной индивидуальной помощи человеку в приобретении знаний, установок и навыков, необходимых для удовлетворения своих собственных потребностей и аналогичных потребностей окружающих; в осознании человеком своих ценностей, установок и умений; в развитии самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и другим, к социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму.

О воспитании старшеклассников

ГОДЫ ЮНОСТИ —
САМЫЕ ТРУДНЫЕ ГОДЫ

Иммануил Кант

Введение¹

...В течение четырех дней совершались события пьесы. И на сцене были четыре Ромео и четыре Джульетты. Каждый день — новые. В первый день повеса Ромео и шустрая Джульетта разыгрывали почти карнавальный фарс городского ухаживания. Во второй — Ромео — Маленький Принц и совсем неземная девочка Джульетта жили в остранинном мире внезапно вспыхнувшей любви. На третий — безмерно счастливые тайно венчанные супруги, в самой полноте своего счастья предчувствующие трагический конец. На четвертый — трагически одинокие фигуры, преодолевающие этот трагизм в единении друг с другом через смерть.

А в финале был один Ромео и была одна Джульетта, хотя восемь юных актеров по очереди подходили к рампе, трагическим жестом призывая кару неба на головы всех монтекки и всех капuletти, погубивших их любовь. Был один Ромео и одна Джульетта, потому что все они были единым образом, представшим перед зрителями своими разными гранями.

И зал взорвался аплодисментами, адресованными одному Ромео и одной Джульетте. Очень долго битком набитый довольно вместительный зал одного из самодеятельных молодежных театров Москвы бил в ладони слаженно, в едином ритме, таким нехитрым способом как бы отдавая дань тому захватывающему и тоже единому ритму, в котором игрался спектакль.

¹Далее объединены (несколько сокращенные) главы из книг: «О воспитании старшеклассников» (М., 1976) и «Современный старшеклассник: проблемы самоопределения» (М., 1977).

Аплодировали Ромео и Джульетты, сидящие в зале, которые очень чутко уловили сочетание и движение нескольких самостоятельных линий в сыгранных характерах, полифоничность и одновременно монологичность представленных на сцене образов. И это, очевидно, очень верно выражало сущность тех, кто сидел в зале, обычных современных старшеклассников...

Современный старшеклассник

Взрослым свойственно пристально вглядываться в подрастающие поколения и пытаться определить, что несут они миру, чем схожи и в чем отличны от них самих. Это естественно: ведь молодежь — завтра любого общества. Поэтому, стремясь узнать молодежь, люди пытались и пытаются как бы угадать, каким будет завтрашний день. Но иногда такое узнавание приобретает несколько своеобразный характер. Вот четыре точки зрения на молодежь.

«Наша молодежь любит роскошь, она дурно воспитана, она насмехается над начальством и нисколько не уважает стариков. Наши нынешние дети стали тиранами, они не встают, когда в комнату входит пожилой человек, перечат своим родителям. Попросту говоря, они очень плохие».

«Я утратил всякие надежды относительно будущего нашей страны, если сегодняшняя молодежь завтра возьмет в свои руки бразды правления, ибо эта молодежь невыносима, невыдержанна, просто ужасна».

«Наш мир достиг критической стадии. Дети больше не слушаются своих родителей. Видимо, конец мира уже не очень далек».

«Эта молодежь растленна до глубины души. Молодые люди злокозненны и нерадивы. Никогда они не будут походить на молодежь былых времен. Молодое поколение сегодняшнего дня не сумеет сохранить нашу культуру».

Первая точка зрения принадлежит Сократу (470 — 399 гг. до н.э.), вторая — Гесиоду (около 720 г. до н.э.), однако и они не родоначальники подобной традиции: автор третьего высказывания — египетский жрец, живший за 2000 лет до н.э. И наконец, четвертое обвинение — пророчество обнаружено на глиняном горшке, найденном среди развалин Вавилона. Возраст горшка — свыше 3000 лет!

Итак, проходили века и тысячелетия, а молодежь становилась «все хуже и хуже». Остается непонятным, каким образом цивилизации удалось не только выжить, несмотря на вечную «злокозненность» тех, кто ее развивает, - молодых, но и достичь огромных успехов, свидетелями которых мы являемся. В чем же дело? Неужели старшее поколение всегда не понимало и не знало молодежь? Конечно, нет. Но тогда почему отдаленные по времени высказывания довольно близки по сути суждения? Очевидно, по разным причинам.

Во-первых, молодежь неоднородна и, наряду с передовой частью, в ней всегда были представлены и отрицательные типы, которые вели себя достаточно активно, чтобы бросаться в глаза окружающим. Это и давало основание некоторым представителям старших поколений делать неправомерные обобщения и объявлять «никуда не годной» молодежь в целом. Во-вторых, в среде старших поколений тоже были и есть люди различные: одни хулили молодежь, оправдывая таким образом собственную бесцельно растрченную молодость, другие - чтобы оправдать свое бездеятельное или не слишком нравственное настоящее, третьи - поддаваясь влиянию известного стереотипа: «Раньше и солнце ярче светило, и вода холоднее была», четвертые - в силу определенного возрастного консерватизма, привычки к стандартам поведения. Но в каждом поколении были и есть люди, и их большинство, которые прекрасно понимают, что каждое новое поколение, вбирая в себя опыт и культуру всех предыдущих, не может быть хуже своих предков.

Но мало иметь общий оптимистический взгляд на подрастающее поколение. Необходимо *знать* его, знать его особенности, знать то, что отличает и что сближает его со взрослыми. В принципе это должен знать *каждый взрослый*, ибо детей и молодежь воспитывают все взрослые. Особенно важно знать это педагогам, для кого воспитание - основной вид деятельности.

Возраст ранней юности, а именно к нему относятся старшеклассники, не всегда признавался в истории культуры как особый этап развития личности. Не случайно некоторые ученые считают юность довольно поздним приобретением человечества.

По образному выражению американского ученого Ф.Мастрейва, «юноша был изобретен одновременно с паровой машиной. Паровую машину построил Уатт в 1765 г., а юношу - Руссо в 1762г. Изобретя юношу, общество оказалось перед лицом двух больших проблем: как и где разместить его в социальной структуре и как сделать его поведение соответствующим эталону».

Лишь в период появления гражданского общества (выражение К.Маркса) юношеский возраст приобретает большое значение в процессе завершения подготовки подрастающего поколения к вступлению во взрослое общество.

Очевидно, что с развитием общества, производства, культуры роль юношеского возраста будет возрастать, ибо усложняется производство, усложняется социальная жизнь и, чтобы овладеть требованиями общества, необходимо все больше и больше времени. Не случайно растут сроки всеобщего образования, увеличивается возраст, когда людей допускают к участию в общественном производстве.

Однако было бы ошибочным рассматривать детство и тем более юность только как период подготовки к взрослой жизни. Таковыми они являются с социальной точки зрения. Но с точки зрения педагогической этим ограничиваться нельзя. Каждый возраст находится в непосредственном отношении с действительностью, *каждый возраст важен сам по себе* в жизни конкретного человека, независимо от связи с последующими возрастными периодами.

Поэтому особенно важно изучать и знать особенности каждого возраста, чтобы не только максимально использовать их для подготовки человека к жизни во взрослом обществе, но и для того, чтобы направлять его жизнь на любом возрастном этапе в соответствии с общественными целями и интересами.

Давая характеристику психологии раннего юношеского возраста (14 1/2 - 17 лет), надо иметь в виду дополнительные обстоятельства... У каждого поколения юношей есть характеристики, которые присущи в принципе самой юности. Однако удельный вес этих характеристик у различных поколений может изменяться. Есть такие характеристики, которые свойственны имен-

но только тому или иному поколению молодежи и обусловлены внешними факторами развития. В процессе исторического развития общества отдельные характеристики юношеского возраста могут сдвигаться вниз или вверх. И наконец, как бы глубоко и всесторонне мы не пытались охарактеризовать возрастную группу людей, наша характеристика всегда останется лишь абстрактной моделью, ибо многообразие человеческих типов столь велико, что любая общая характеристика возраста в целом может рассматриваться лишь как канва, по которой каждый педагог в каждом конкретном случае должен вышить сугубо индивидуальный узор психологии конкретного старшеклассника.

Физическое развитие. Сегодня в ранней юности, как правило, завершается физическое развитие человека. Так было не всегда. Еще в конце XIX в. люди росли до 22-25 лет. Наш век стал свидетелем явления резкого ускорения физического развития людей, которое немецкий ученый Е. Кох назвал *акселерацией* (уже есть данные о том, что этот процесс идет на убыль). Что означает акселерация?

Сейчас рост заканчивается у мужчин к 18-19 годам, у женщин к 16-17. При этом более раннее окончание роста не приводит к тому, что люди стали меньше. Наоборот, в Москве, например, рост 13-15-летних мальчиков на 12-14 см больше, чем у их сверстников в 20-е годы (В.Г. Властовский).

В ранней юности увеличивается вес (особенно у юношей), очень быстро растет мускульная сила. Большинство юношей и девушек уже достигают половой зрелости. В этом возрасте идет большая внутренняя работа по завершению созревания различных систем организма, по устранению диспропорций в их развитии, вызванных неравномерностью их созревания, что приводит к серьезным перегрузкам организма в целом и особенно нервной системы. Поэтому, наряду с бьющей через край энергией у юношей и девушек, можно встретиться с сильно выраженной ленью. Это не та лень, которая стала чертой характера (хотя, конечно, встречается и она), а, так сказать, органическая лень. Идет столь интенсивный физический рост, что организм стремится экономить силы на всем остальном, и в результате юноши и девушки

много могут очень много спать, им просто физически трудно что-либо делать.

Среди старшеклассников (как и среди людей всех возрастов) различаются три главные соматотипа (тип строения тела) - *эндоморфный* (рыхлый, с избытком жира), *мезоморфный* (стройный, мускулистый) и *экторморфный* (худой, костлявый). Очень важно учитывать принадлежность юноши к тому или иному из них, поскольку ценность их в глазах ребят неодинакова (предпочитают сверстников мезоморфного типа) и соответственно их влияние на становление личности тоже различно (ребята эндоморфного типа, например, нередко не пользуются симпатией сверстников, что затрудняет их вхождение в коллектив, накладывает отпечаток на самооценку и т.д.).

В целом же физическое развитие современных старшеклассников значительно выше, чем предыдущих поколений. Поэтому сегодня мы видим на улицах, в кино, в школах так много крупных, рослых молодых людей, которые совершенно не похожи на детей и подростков в традиционном понимании.

Важнейшие социальные потребности. Проблема человеческих потребностей сложна и многообразна. Мы не беремся осветить ее полностью, ибо это выходит за рамки данной книги. Представляется наиболее целесообразным остановиться лишь на важнейших социальных потребностях раннего юношеского возраста: потребности в общении и обособлении, в достижении и поиске.

Потребность в общении имеет специфически человеческий характер и формируется у ребенка в процессе взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми.

С возрастом потребность в общении углубляется и становится все более и более значимой в жизни детей, хотя нет оснований утверждать, что ее развитие идет только по восходящей линии и что ему не свойственны временные остановки и даже некоторый регресс. Очевидно, одним из пиков развития у человека потребности в общении является ранняя юность.

Чем объясняется высокий уровень развития потребности в общении именно в ранней юности? Можно назвать несколько причин. Наиболее явная - постоянное физическое и умственное развитие школьника и в связи

с этим расширение его интересов, рост интереса к миру. Важным обстоятельством является и потребность в деятельности: она во многом и находит свое удовлетворение в общении. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой - в признании, защищенности, в интимной реакции. Это определяет рост потребности в общении с людьми, потребности быть принятым ими и чувствовать уверенность в их признании.

Это необходимо для решения тех проблем, которые свойственны юношескому возрасту и решить которые можно лишь в общении с окружающими. Многочисленные исследования неоспоримо свидетельствуют о том, что эффективное решение проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения невозможно вне общения с окружающими людьми, без их помощи.

Проблемы столь важны и столь интимны, что для решения их, для «изживания» юности необходимо найти человека, который понял бы ее проблемы. С возрастом (от 14 лет к 17 годам) потребность в понимании заметно усиливается, причем у девушек она выражена сильнее, чем у юношей. Понимание не предполагает обязательно рациональности. Главным образом понимание должно иметь характер сугубо эмоционального сочувствия, *сопереживания*. Естественно, что таким человеком в первую очередь мыслится сверстник, которого обуревают те же проблемы и те же переживания.

Юноши и девушки находятся в постоянном *ожидании общения*. Это душевное состояние заставляет их активно искать общения с окружающими. Каждый новый человек привлекает к себе внимание как возможный партнер для общения. Общение в юности отличается особой доверительностью, интенсивностью, исповедностью, что накладывает отпечаток интимности и страстности на отношения, связывающие старшеклассников с близкими им людьми. В силу этого в ранней юности так остро переживаются неудачи общения.

К старшеклассникам в наибольшей степени можно отнести слова Паскаля: «Чем бы ни обладал человек на земле, прекрасным здоровьем и любыми благами жизни, он все-таки недоволен, если не пользуется почетом у людей. Он настолько уважает разум человека, что, имея

все возможные преимущества, он чувствует себя неудовлетворенным, если не занимает выгодного места в умах людей. Вот какое место влечет его больше всего на свете, и ничто не может отклонить его от этой цели».

Говоря о потребности в обособлении, надо иметь в виду, что развитие личности можно рассматривать как процесс двуединный. С одной стороны, это уподобление себя в чем-то другим людям в результате процесса общения, а с другой - отличие себя от других в результате процесса обособления. Причем общение и обособление протекают в тесном единстве между собой.

Потребность в обособлении, которая отчетливо проявляется в раннем юношеском возрасте, находит свое конкретное выражение как в общении (в обособлении в составе более или менее широких общностей), так и в уединении. Обособление в общении имеет основное значение. Общаясь с людьми, юноши и девушки ощущают потребность в нахождении своей позиции в их среде, своего Я. Но осмысление этой потребности и путей ее реализации, очевидно, возможно при наличии потребности в уединении.

Говоря об обособлении личности в ранней юности, надо иметь в виду несколько его уровней: первый - обособление старшеклассников в составе всей своей возрастной группы; второй - в составе довольно широких общностей - коллективов сверстников; третий - обособление в рамках групп сверстников, приятельских и дружеских, и наконец, четвертый - обособление личности внутри коллективов и групп.

Обособление старшеклассников в составе общества сверстников имеет главным образом внешне легко схватываемый характер и проявляется в ряде норм поведения и взаимоотношений, а также в некоторых чертах стиля поведения и общения юношей и девушек друг с другом.

Реализацию потребности в обособлении старшеклассниками в процессе общения со сверстниками мы рассмотрим ниже, когда будем говорить об обществе сверстников и о коллективах старшеклассников. А пока охарактеризуем реализацию потребности старшеклассников в обособлении, которая осуществляется ими в уединении.

Потребность в уединении социальна по своему содержанию и в норме не имеет ничего общего с проявлением индивидуализма. К.Маркс писал: «Но даже и тогда, когда я занимаюсь научной и т.п. деятельностью, - деятельностью, которую я только в редких случаях могу осуществлять в непосредственном общении с другими, - даже и тогда я занят общественной деятельностью, потому что я действую как человек. Мне не только дан, в качестве общественного продукта, материал для моей деятельности - даже и сам язык, на котором работает мыслитель, - но и мое собственное бытие есть общественная деятельность; а потому и то, что я делаю из моей osoby, я делаю из себя для общества, сознавая себя как общественное существо».

Деятельность старшеклассников в уединении может быть как *предметной* (чтение, конструирование и т.д.), так и *коммуникативной*. Последняя возникает тогда, когда у юноши или у девушки нет желания общаться с возможными реальными партнерами, а есть стремление общаться в уединении с неким воображаемым идеальным партнером или своим Я.

Уединение выполняет в процессе развития личности старшеклассника разнообразные функции. Остановимся на некоторых из них.

В ранней юности происходит интенсивное *познание* богатств, накопленных мировой культурой. Определенная часть этого познания (и немалая) может быть эффективна лишь в уединении: и восприятие знаний, и осмысление их, и построение определенных логических схем на основе восприятия и осмысления знаний.

Далее, познать себя можно лишь в общении с окружающими, но разобраться в себе, *осмыслить себя* - в уединении. В связи с этим нельзя не вспомнить, что некоторые племена включали в обряд инициации (переход во взрослое состояние) длительное одиночество.

Восприятие юноши окружающими и восприятие им самого себя, а также восприятие явлений действительности им и его партнерами по общению могут значительно разниться между собой. Это связано с тем, что видение одного и того же явления разными людьми зависит от их прошлого опыта. В уединении старшеклассник имеет возможность осмыслить эти различия, осоз-

нать разницу своих и других норм восприятия, оценок и поведения. Вследствие этого он может определить линию своего поведения, которая поможет ему лучше контактировать с окружающими. С другой стороны, в уединении юноша или девушка имеют возможность осознать те объективные и субъективные изменения, которые происходят в них, и выработать новое видение самих себя, новую самооценку и т.д.

В ранней юности необычайно разнообразны *творческие потенции* личности. Уединение даст возможность реализовать многие из них: музыкальные, художественные, литературные, отчасти технические. Известно, что огромное число юношей пробует себя в поэтическом творчестве, глубоко лирическом по своему настроению. «В это время поэтом бывает каждый. Сейчас творит самый практичный делец в будущем», - писал известный советский психолог А.А.Смирнов.

Уединение в ранней юности имеет коренное отличие от уединения взрослых. Взрослые, оставаясь наедине с собой, как бы сбрасывают груз тех ролей, которые они играют в жизни, и, так им по крайней мере кажется, становятся самими собой. Юноши, наоборот, лишь в уединении и могут *проигрывать* те многочисленные роли, которые недоступны им в реальной жизни, представлять себя в тех образах, которые им наиболее импонируют. Они делают это в так называемых играх-грезах и мечтах, в которых реализуются многие функции уединения и которые «как бы карнавал, переживаемый в одиночку с острым сознанием этой своей отъединенности» (М.М.Бахтин). Различие между играми-грезами и мечтами условно можно определить следующим образом.

В *играх-грезах* юноши и девушки проигрывают роли и ситуации, созданные ими в воображении, не имеющие реального прототипа, невозможные в жизни. Игры-грезы - попытка компенсировать невосполнимый дефицит реальной жизни. Сюда относятся и фантазии, в которых действуют сами юноши и девушки, и реальные люди из их окружения, а также выдуманные ими, но вполне реалистичные персонажи. Этих воображаемых ситуаций никогда не было, а их реально действующие лица даже не подозревают о тех приключениях, в которых они участвуют по воле авторов. Тем не менее подобные фанта-

зии порой излагаются юношами и девушками своим сверстникам, чаще всего для поднятия собственного престижа в их глазах.

В мечте юноши и девушки проигрывают роли и ситуации, существующие или возможные в жизни, но недоступные им вообще или в данное время по каким-либо объективным или субъективным причинам. Мечта - это компенсация реально восполнимого дефицита, который не может быть восполнен сейчас, в актуальной для юноши или девушки действительности. «Юношеская мечта - важнейший механизм формирования ценностных ориентаций личности. Она создает многочисленные «прожективные ситуации», в которых человек вырабатывает свое отношение к самым различным жизненным фактам и явлениям. Лишь на этой основе происходит дифференциация внешних объектов, т.е. возникает призвание к определенному виду труда, любви к конкретной девушке (а не к образу женственности вообще), складывается определенный стиль жизни и поведения» (И.С.Кон).

Мечта в уединении - возможность совсем другой жизни, организованной по другим законам, чем обычная жизнь. Жизнь, увиденная в мечте, *остраивает* (от слова «странный») обычную жизнь, заставляет понять и оценить ее по-новому (в свете увиденной иной возможности). И юноша в мечте становится другим человеком, раскрывает в себе новые возможности (и лучшие, и худшие), испытывается и проверяется мечтой.

В ранней юности наличие потребности в уединении - норма. Отсутствие этой потребности свидетельствует о том, что личность развивается недостаточно интенсивно для своего возраста. С другой стороны, резкое преобладание потребности в уединении - признак иногда тревожный.

Потребность в уединении можно рассматривать как отражение определенной стадии развития личности, а реализацию этой потребности - как одно из условий развития личности в этом возрасте.

Стремление к обособлению в ранней юности (как в общении, так и в уединении) ни в коем случае не есть противопоставление социальности и коллективизму. Социальный характер интересов, целей личности несколько

ко не исключает индивидуальных путей их достижения и удовлетворения. Более того, индивидуализация путей осуществления социально значимых устремлений личности становится все более необходимым условием подлинного коллективизма. Современный коллектив силен прежде всего тем, насколько раскрыты и ярко выявлены индивидуальности входящих в него людей, выполняющих общие коллективные задачи, насколько их индивидуальные интересы наполнены общественным содержанием.

Во многих классификациях потребностей выделяется *потребность в достижении*. Потребность в достижении понимается рядом исследователей как присущее людям стремление к успеху в деятельности, в соревновании с ориентацией на определенный стандарт высокого качества исполнения.

Эта потребность формируется с детства. В ранней юности у большей части ребят она бывает довольно развита. Реализуется она по-разному: у одних в сфере познавательной деятельности, у других в различного вида хобби, у третьих в спорте и т.д. Есть основания полагать, что у тех старшеклассников, у которых особенно сильно развита потребность в достижении, слабее выражена потребность в общении. В то же время именно в юности потребность в достижении может быть направлена на достижение успеха в той или иной сфере общения и как бы усиливает потребность старшеклассника в общении.

Потребность в достижении - важная характеристика личности, ибо от нее во многом зависит решение проблем самоопределения и самоутверждения. Советские ученые В.С.Ротенберг и В.В.Аршавский выдвинули очень интересную и важную, с точки зрения педагогики, идею о наличии у человека такой важнейшей социальной потребности, как *потребность в поисковой активности*.

Под поисковой активностью авторы понимают активность, направленную «на изменение данной ситуации или на изменение самого субъекта, его отношения к данной ситуации при отсутствии определенного прогноза положительных, желательных результатов такой активности». Наиболее ярко потребность в поисковой активности в нормальных условиях проявляется в творческом подходе личности к различным ситуациям ее жизнедеятельности. Потребность в поисковой активно-

сти развивается у ребенка в процессе его общения с окружающими. Достигнув определенного развития, она начинает оказывать самостоятельное определяющее влияние на поведение личности. Эта потребность имеет различную интенсивность в различные периоды жизни человека, особенно она велика в период юности.

Развитие самосознания. Самосознание - сложная психологическая структура, включающая в себя, во-первых, сознание своей тождественности (его первые зачатки появляются у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные собственным телом), во-вторых сознание собственного Я как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств, и в-четвертых, определенную сумму социальных-нравственных самооценок (В.С.Мерлин).

Самосознание проходит совершенно особый этап развития в ранней юности. К старшему школьному возрасту в наибольшей мере могут быть отнесены слова Б.Шоу: «Интерес человека к миру - это просто перизбыток его интереса к самому себе». *Интерес к себе* в ранней юности огромен, ибо проблема становления самосознания - одна из центральных в юношеском возрасте. Познавая себя, старшеклассники формируют образ своего Я. В первую очередь это происходит через отнесение себя к определенным группам людей: возрастной, половой, по роду занятий и т.д.

«Образ Я» - не просто отражение (в форме представления или понятия) каких-то объективных данных и не зависящих от степени своей осознанности свойств, а социальная установка, отношение личности к самой себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный - знание себя, представление о своих качествах и свойствах; эмоциональный - оценка этих качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение и тому подобные чувства и поведенческий - т.е. практическое отношение к самому себе, производное от первых двух компонентов (И.С.Кон).

У старшеклассника формирование образа Я происходит в процессе деятельности и общения со всеми людьми, которые его окружают. Таким образом старшеклассник получает определенную информацию о самом себе как субъекте деятельности и общения (она

складывается из результатов его действий, из реального и предполагаемого им отношения к нему других людей). На основе этой информации у юноши или девушки формируется определенный образ самого себя. Попадая в самые различные ситуации общения с представителями среды, пользуясь нормами и характеристиками, воспринятыми от социального окружения, юноши и девушки познают те или иные стороны своей личности. Наиболее важно общение со значимыми лицами, в котором юноши и девушки нередко получают о себе информацию в оценочных терминах. Поэтому столь необходимо в этом возрасте иметь друзей-сверстников и доверительное общение со взрослыми.

На основании представления о себе старшеклассник конструирует собственную линию поведения и строит отношения с окружающими. Ограниченность или недостаточность деятельности и общения могут привести к тому, что молодой человек оказывается лишенным более или менее определенного представления о себе или это представление резко расходится с его реальным образом.

В юности образ Я еще не устоялся, восприятие себя юношами и девушками может быть крайне неустойчивым, ситуативным, противоречивым.

Особенно остро противоречивость проявляется при осознании старшеклассниками своих личностных качеств. В ранней юности человек уже становится в позицию наблюдателя по отношению к себе. Наблюдая свои поступки, отношение со стороны окружающих, пытаясь осознать свои мысли, чувства, переживания, молодой человек обнаруживает в самом себе противоречия, которые порой ставят его в тупик, затрудняя ответ на вопрос: *кто я, какой я?* Найти ответ на этот вопрос - одна из важнейших проблем раннего юношеского возраста. Юноша или девушка обнаруживают, что в нем (в ней) уживаются мечтательность и практицизм, высокие нравственные стремления и низкие побуждения, альтруизм и эгоизм, половое влечение, смущение из-за него и повышенный интерес к подробностям секса, переоценка собственной личности и самоунижение, боязнь вызвать насмешки окружающих и желание казаться раскованным, резкость и застенчивость, откровенность и скрытность и т.д.

Это приводит к тому, что «образ себя» у старшеклассника не складывается в единую систему, порождая беспокойство и переживания. Как писал 16-летний Валентин Н. в «Алый парус» «Комсомольской правды», «Эх, если бы не эти противоречия... Но расставаться с ними не хочется». Это процесс роста, развития личности, который вряд ли возможен без свойственного юности углубленного самоанализа. Более того, если у того или иного старшеклассника самоанализ развит слабо, то это свидетельствует о задержке в развитии личности, о необходимости тонкой и тактичной помощи ему.

Важным элементом развития самосознания можно считать и формирующиеся самооценки личности, ибо старшеклассник оценивает себя неоднозначно.

«*Самооценка* - это такое рефлексивное отношение человека к себе, когда его Я выступает одновременно и в виде субъекта и объекта самоанализа (не обязательно и рационально-мыслительной, но и в чувственной форме)» (О.Г.Дробницкий).

У старшеклассников формируется довольно большое число самооценок, связанных с различными характеристиками личности, успешностью ее действий в различных сферах жизни и т.д. Так, например, *самооценка физического Я* возникает не только исходя из реальных внешних данных молодого человека, его спортивных успехов и подготовленности, но и из соотнесения себя с героями кино и телеэкрана. Немалую роль играют тут и оценки сверстников; неслучайно старшеклассники много времени посвящают обсуждению этой проблемы (любопытно, что при этом юноши чаще говорят о своем физическом развитии, а девушки - о внешности подруг).

Завершение физического развития и полового созревания приводит к большим изменениям в облике старшеклассников, что привлекает их особое внимание к образу своего физического Я. Юноши и девушки внимательно и придирчиво изучают свою внешность - лицо, тело, посвящая этому занятию (особенно девушки) порой многие часы, - и далеко не всегда остаются удовлетворенными результатами такого изучения. Сравнивая себя со сверстниками, с героями кино и телеэкрана, они могут обнаруживать действительные или мнимые несовершенства своего физического облика. И в том и

и другом случае у них возникают определенные переживания, порой принимающие болезненный характер, которые у одних приводят к стремлению самосовершенствоваться, к занятиям физкультурой и спортом, у других - к бездеятельной подавленности и понижению жизненного тонуса.

Опасность неадекватного осознания своего физического Я довольно велика. Она влечет за собой либо завышенные, либо заниженные притязания в сфере взаимоотношений с лицами противоположного пола, что, в свою очередь, может иметь далеко идущие последствия, вплоть до влияния на успешность или неуспешность решения проблемы создания семьи в будущем.

Осознание физического Я обостряет внимание к состоянию здоровья: стремление укрепить здоровье, закаливание свойственны многим старшеклассникам; в то же время мы наблюдаем стремление болезненно заботиться о своем здоровье, уберечь себя от перегрузок и т.п. Как правило, оба эти стремления сочетаются друг с другом и одновременно уживаются с совершенно безрассудными поступками (особенно у юношей), которые наносят непоправимый ущерб здоровью.

Самооценки могут соответствовать действительному развитию тех или иных сторон личности, а могут быть заниженными или завышенными. Это связано с тем, что самооценки отражают не только определенные свойства реального Я старшеклассника, но и элементы его идеального Я, уровень его притязаний и т.д.

Надо заметить, что самооценки у старшеклассников могут резко меняться - от высокой к низкой и наоборот. Это проявление свойственной юности частой переоценки ценностей. Сравнивая себя с окружающими, юноши и девушки могут по-разному оценивать одинаковые поступки свои и других людей, ибо они нередко судят о других по их поступкам, а о себе - по мотивам поступков. Другой причиной переоценки ценностей могут быть изменения в сфере общения юношей и девушек: потеря друга, распад компании.

Однако вопрос не исчерпывается этим. Когда взрослому кажется, что юноша или девушка часто производит переоценку ценностей, то в слово *часто* он вкладывает свое восприятие времени. В ранней юности время,

его течение воспринимаются иначе, чем в зрелом возрасте. То, что для взрослого недавно, то для юного давно. Как написала 16-летняя девушка:

Пятнадцать лет - такая давность,
Такая дальность!..

Еще более важным элементом самосознания является самоуважение, которое складывается у человека в ранней юности.

Самоуважение является как бы обобщенной самооценкой, оно отражает то, насколько человек принимает себя таким, какой он есть. Удовлетворенность собой как личностью в целом, т.е. достаточно высокое самоуважение, обычно следствие высокой самооценки тех своих качеств, которые сам человек считает наиболее важными. Так, старшеклассник может низко оценивать свою прилежность в учении, но если для него важнее успешность в спорте и спортивные достижения его удовлетворяют, то и самоуважение может быть достаточно высоким.

Уровень самоуважения старшеклассника во многом зависит и от того, что и в какой мере уважают в нем окружающие, что они одобряют и поощряют в нем и насколько это совпадает с его собственной системой ценностей.

На самоуважение старшеклассников влияют практически все сферы отношений. Так, юноши, имеющие младших братьев или сестер, выше остальных сверстников оценивают себя по таким качествам, как смелость, доброта, ум, самостоятельность, и ожидают высоких оценок по этим качествам от окружающих. «То есть общение с младшими, позволяя юноше проявить свои положительные качества и почувствовать себя взрослым и значительным, благотворно влияет на его самоуважение» (И.С.Кон, В.А.Лосенков).

Существенную роль играет и успешность в общении с лицами противоположного пола. Особое влияние на самоуважение юношей и девушек оказывают отношения с родителями...

Высокое самоуважение крайне важно для всего процесса развития личности особенно в ранней юности. Старшеклассник с низким самоуважением рискует оказаться в

ситуации, когда ни воспитание, ни самовоспитание практически невозможны, так как не находят поддержки внутренних сил личности («чего уж там, я такой!..»).

Без успешного развития самосознания, формирования высокого самоуважения весьма проблематичным становится решение всех других проблем раннего юношеского возраста.

Проблема самоопределения. Самоопределение - это и выбор профессии, и определение перспектив внепрофессиональной деятельности, и определение семейных планов, и выбор жизненной позиции. Общество крайне заинтересовано в том, чтобы процесс самоопределения проходил у каждого его члена достаточно рано, желательно в ранней юности. Исследования, однако, показывают, что в реальной действительности даже выбор будущей профессии не происходит у половины старшеклассников, и эта проблема нередко решается наспех в последние месяцы обучения в X классе.

Вопрос «сегодня и завтра» волнует практически всех старшеклассников. Другое дело, каким содержанием он наполняется, как решается и решается ли вообще. Осознавая себя, юноша (или девушка) стремится ответить не только на вопросы, кто я и какой я сейчас, но и *кем я буду и каким я буду*. Отсюда размышления о будущем, обдумывание своих жизненных планов.

Юношам и девушкам важно уже сегодня определить, что делать завтра, и начать готовить себя к этому завтра. Но определить это подчас очень трудно.

Проблема самоопределения старшеклассников осложняется еще и тем обстоятельством, что в психологии, педагогике и практике воспитания утвердилось представление о том, что юноши и девушки устремлены в будущее и все настоящее рассматривается ими с точки зрения этого будущего. Подобная позиция приводит к ряду недоразумений.

Проблема самоопределения актуальна для старшеклассников как проблема не только определения будущего, но и как своего *самоопределения в настоящем*. Определение себя в мире идет как бы в виде диалогов: диалога с самим собой, диалога с окружающими людьми, диалога с миром в целом. Диалог с самим собой идет в первую очередь по вопросу о том, *каким мне быть в*

окружающем мире. И в этом диалоге нередко сталкиваются противоположные точки зрения. Это вполне естественно для ранней юности, когда мировоззренческие позиции складываются, ценности еще не устоялись и испытываются практикой собственного поведения и поступков окружающих. Поэтому, нащупывая истинную линию жизни, пробуя различные варианты, юноши и девушки являют нам противоречивые мысли и поступки, которые есть плод их социальной незрелости.

Так, с одной стороны, старшеклассник весь устремлен в себя, в свою личность, озабочен тем, как ему повести себя, чтобы его личные потребности и устремления получили наибольшее удовлетворение. В то же время именно в ранней юности те ребята, которые в подростковом возрасте были весьма эгоистичны, могут развить в себе поверхностный альтруистический слой. Эгоцентризм и альтруизм, осознанные как две противоречивые линии поведения, часто одинаково привлекательны субъективно, ведут между собой диалог, используя аргументы то более теоретического, то более практического порядка.

В ранней юности престижность, честолюбие, самолюбие весьма развиты даже у тех ребят, у которых до этого возраста и в последующей жизни они не играют большой роли. Стремление заявить себя, найти уникальную позицию среди окружающих и в мире, стремление к социальному служению очень сильны.

Юность подсознательно относится к жизни *диалектически*: она живет сегодняшним днем, но при этом считает (и совершенно справедливо), что впереди у нее целая жизнь, о которой, конечно, стоит думать.

Мы порой принимаем стремление юношей и девушек поскорее кончить школу только за стремление поскорее уйти в будущее, не учитывая своеобразного психологического содержания, которым наполнено это стремление. Стремление кончить школу не всегда есть стремление сменить свое настоящее на будущее. Нередко это, напротив, неосознанное стремление освободить свое настоящее от сегодняшних ограничений, налагаемых школой и родителями. Будущее после окончания школы мыслится ими как продолжение настоящего в полной свободе и раскованности.

Говоря о самоопределении старшеклассников как определении своего завтра и своего сегодня, надо иметь в виду ряд дополнительных обстоятельств. С введением обязательного среднего образования наметились некоторые новые тенденции. Происходит переориентация части молодежи на получение среднего образования в техникумах, средних ПТУ, вечерней школе. Часть ребят ориентируется на работу на производстве после окончания школы, в том числе и в сфере обслуживания, популярность которой в определенных кругах юношей и девушек неуклонно растет. И, наконец, хотя сохраняется ориентация большей части старшеклассников на продолжение образования в вузе, у значительной группы юношей и девушек фактически теряется интерес к учебе. Вместе с тем, эти тенденции, определяя перспективу на завтра, оказывают самое серьезное влияние на сегодняшний день старшеклассников. У некоторых юношей и девушек пропадает один из стимулов учебы в дневной школе, причем чаще всего именно у той части молодежи, которая меньше всего готова и склонна рассматривать приобретение знаний как самостоятельную ценность. Иными словами, теряется один из стимулов самоопределения в том его виде, в каком его понимают многие учителя, родители, старшеклассники.

Самоутверждение личности. Современные учащиеся, раньше созревая вследствие акселерации, раньше ощущают необходимость в социальном признании и социальном утверждении своей личности. В то же время возраст вступления в активную самостоятельную социальную деятельность имеет тенденцию к увеличению. Образующийся разрыв резко обостряет многие процессы, свойственные ранней юности, в частности, приводит к более активным, чем когда-либо, поискам путей и средств для самоутверждения.

Самоутверждение личности может иметь разнообразные формы. Они могут быть социально ценными, социально полезными, социально приемлемыми, асоциальными и антисоциальными. Если бы удалось расположить все возможные формы самоутверждения личности на одной прямой, то на одном ее полюсе (положительном) можно было бы поместить подвиг как высший вид социально ценного самоутверждения личности, а на другом

(отрицательном) - преступление как крайнюю форму антисоциального самоутверждения, а между этими двумя крайними формами по убывающей расположились бы все другие.

Самоутверждение личности полноценно в первую очередь в процессе ее *общественно ценной и личностно значимой деятельности*. Однако рамки деятельности объективно ограничены возрастными возможностями и теми условиями, в которых живут молодые люди. Основная деятельность, которую им предлагают и которая уже является для них основной, - это *учеба*. Но даже в лучшем варианте сама по себе учебная деятельность не в состоянии полностью удовлетворить юношеское стремление к самоутверждению: во-первых потому, что в юности остро необходимы источники новых впечатлений; во-вторых, в этом возрасте крайне важно ощущать жизнь как напряжение, порыв, а для этого нужна частая перемена деятельности (что и обеспечивает ее напряженность).

Любая организованная деятельность несет в себе определенный элемент регламентации, заданной взрослыми, а самоутверждение в юности мыслится в первую очередь как *достижение самостоятельности*, которая ассоциируется со взрослостью.

Самоутверждение в ранней юности становится необходимым как противовес собственной слабости, пускай не всегда реальной, но ощущаемой как социальная неполноценность личности. Старшекласснику крайне важно показать себе и всем силу, таящуюся в его сиюминутной социальной слабости. И для доказательства этой силы могут применяться самые невероятные средства, преодолеваются самые большие интимные трудности. Так, нередко юноши весьма неохотно признаются в своей некомпетентности в каком-либо вопросе и готовы поучать кого угодно и в чем угодно.

Самоутверждение в ранней юности являет нам еще один любопытный парадокс. Поскольку образцы, формы самоутверждения часто берутся старшеклассником напрокат из поведения окружающих, с кино- и телеэкрана, постольку он нередко не в силах различить, где собственные желания, побуждения и где то, что он за таковые принимает. Юноша или девушка говорят себе:

«Я хочу...» На самом деле им только хочется, чтобы у них появилось это желание, а самого его еще нет. Но юноша или девушка не замечают подмены, добиваются исполнения этого «я хочу...», а потом часто в разочаровании стоят перед разбитым корытом исполненного желания, которое не принесло никакого удовлетворения, ибо корыто-то было совершенно не нужно.

То, насколько успешно протекает в ранней юности самоутверждение личности, сказывается на всей последующей жизни человека. Недооценка этого явления чревата самыми серьезными последствиями для личности, а порой и для окружающих.

Формирование мировоззрения. Познавая мир и себя в нем, старшеклассник неизбежно сталкивается с вопросами: кто же я сам в этом мире? Каково мое место в нем? Как относится ко мне мир? Как я сам отношусь к миру? Ответ на эти вопросы и составляет существо *процесса определения себя в мире*. Этот процесс протекает под большим влиянием тех ценностных ориентаций, которые сложились у человека к ранней юности. С другой стороны, определение себя в мире само оказывает важнейшее воздействие на эти ориентации, на складывающееся мировоззрение юношей и девушек.

«Мировоззрение есть определенная концепция мира и концепция человека, знание того и другого, имеющее смысл социальной, нравственной, эстетической, теоретической ориентации во внешнем мире и во внутреннем мире человека» (А.Г.Спиркин). Ранняя юность, пожалуй, решающий возраст в процессе формирования мировоззрения. Этот процесс противоречив вообще и в ранней юности особенно, что связано со следующими обстоятельствами.

С одной стороны, общее развитие старшеклассников, накопленный социальный опыт позволяют им не ограничиваться осмыслением частных требований и отношений, с которыми они сталкиваются в непосредственном окружении и которые могут быть достаточно противоречивыми, а ориентироваться в более широком социальном контексте, вырабатывая свое отношение к миру и к своей позиции в нем. А с другой стороны, всегда имеется противоречие между знаниями, усвоенными в школьные годы, и социальным опытом.

В первую очередь необходимо отметить *теоретичность* юношеского познания. «...Множество, множество самых оригинальных русских мальчиков только и делают, что о вековых вопросах говорят», — писал Ф.М.Достоевский. «Вековые вопросы», «плоды наук, добро и зло» всегда волновали вступающих в жизнь. На разных уровнях глубины, с разной степенью информированности, с разной мерой интенсивности, но ими озабочены практически все современные старшеклассники.

Мир в юности познается и оценивается *глобально*; при этом старшеклассникам очень трудно сосредоточиться на деталях, из которых состоит эта глобальная картина мира. В то же время мир познается *дискретно*, т.е. через восприятие и абсолютизацию отдельных деталей, частных, которые обобщаются и возводятся в ранг всеобщности. Например, и у девушек, и у юношей с седьмого по десятый класс неуклонно растет интерес к отношениям между людьми, в которых они пытаются разобраться и теоретически, и с чисто утилитарными целями (причем девушки чаще обсуждают подобные проблемы, чем юноши). Отсутствие достаточного социального опыта приводит к тому, что эти проблемы рассматриваются старшеклассниками на основе сведений, полученных из книг, кино, передач телевидения, а также с точки зрения восприятия своего непосредственного окружения.

Старшеклассники нередко склонны абсолютизировать частные случаи человеческих отношений, возводя их в ранг присущих всем людям. Рассматривая отношения в человеческих общностях, опыта общения с которыми они не имеют, юноши и девушки порой оценивают их столь обще, что это мало что дает для содержательного познания отношений (например, когда городские старшеклассники говорят о сельской жизни и, наоборот, сельские о городской; или когда юноши и девушки обсуждают отдельные социальные или профессиональные категории взрослых людей).

Обращает на себя склонность юношей и девушек, с одной стороны, сводить все сложности окружающего мира к элементарным схемам, «объясняющим» все и вся, с другой — усложнять самые простые события, переживания. Например, юноши под влиянием приятелей или наблюдения неудачного опыта семейной жизни (родителей,

знакомых семьи) могут сводить эту проблему в целом к ее физиологической стороне. В то же время, рассматривая свои отношения с девушками, к которым испытывают романтические чувства, те же юноши совсем не подходят к ним столь однозначно и упрощенно.

Принято считать, что именно в юности человек наиболее склонен к восприятию всего нового, неизвестного, прогрессивного, и это безусловно так. Но в то же время вряд ли в каком другом возрасте человек бывает столь консервативен и догматичен, как в юности. Именно старшеклассникам в силу их более высокой образованности (по сравнению с другими социальными группами сверстников) свойственна склонность *догматизировать* полюбившиеся им идеи и представления. Это связано с тем, что учащиеся старших классов не только обладают определенной совокупностью идеалов и академических знаний, но и имеют возможность прикоснуться к их систематизации, более того, сами имеют возможность принять в ней участие в соответствии с учебной программой. Теоретичность познания в ранней юности подкрепляется сочетанием крайней эмоциональности с предельной рассудочностью.

Познание в юности эффективно в том случае, если старшеклассник ощущает себя активным субъектом познания, *своеобразным первооткрывателем* тех истин, которые известны человечеству тысячелетия, но именно для него должны предстать в первозданной непознанности. Как писал В.Г.Белинский в статье «Взгляд на русскую литературу 1847 года», «идея, вычитанная или услышанная и, пожалуй, понятая, как должно, но не проведенная через собственную натуру, не получившая отпечатка вашей личности, есть мертвый капитал...».

В юности идеологическое мышление, идеи, которые привлекают старшеклассников, становятся *интимно-личностными*, страстными. В силу этого все, что касается вопросов мировоззрения, мира идей, должно отвечать самым высоким требованиям. Часто считают, что юношеский максимализм всеобъемлющ. Нам представляется, что он проявляется лишь в сфере сугубо интимно-личностной и может иметь и положительные, и отрицательные знаки. И если в окружающей жизни юноше видится что-то, что нарушает интимность его идеоло-

гии, что оскорбляет страстное к ней отношение, это может привести и приводит к самым тяжелым переживаниям. Один старшеклассник писал в «Алый парус»: «И пускай до меня, после меня, рядом со мной есть, были и будут миллионы и десятки миллионов моих сверстников (настоящих, прошлых, будущих), но что мне до того, если мои мысли, моя боль не похожи и не могут походить ни на чьи другие. Они уникальны и для меня, и для общества в целом». Можно сомневаться в истинности этого высказывания, но бесспорным является то, что в нем выражено интимно-страстное отношение к миру идей.

В ранней юности в процессе общения с окружающими людьми человек постоянно попадает в ситуации, требующие от него принятия того или иного решения. Понятие решения означает *выбор* из ряда возможных вариантов. То есть возникает необходимость рассмотреть и оценить возможные альтернативы - главным образом в сфере определения своих ценностных ориентаций, своей жизненной позиции. Иными словами, выбор, который определяется мировоззрением юноши и девушки, в свою очередь влияет на его формирование.

При этом надо иметь в виду, что у старшеклассников часто высшие принципы мировоззрения определяют их конкретнейшие личные переживания. Но поскольку процесс формирования мировоззрения не заканчивается в ранней юности, постольку принципы конкретных поступков, принципы, которые высказывают юноши и девушки, могут порой существенно отличаться от принципов их мировоззрения.

Мировоззренческие принципы личности по характеру своему *субъективны*, в отличие от научных знаний, которые объективны по содержанию и объективированы по форме. Знания универсальны, в них отсутствует элемент субъективности. Мировоззренческие принципы тоже универсальны, но именно как личностная, субъективная система.

Мировоззрение - это опосредствованные знания и опосредствованный опыт. Этот процесс опосредствования наполняется конкретным содержанием и обретает определенную идеологическую направленность благодаря социальным условиям общественной жизни, индивидуальным

обстоятельствам и особенностям психологической структуры личности. Все эти факторы, взаимодействуя, приводят к возникновению у старшеклассников мировоззрения личности.

Сложный процесс становления мировоззрения требует большого искусства от тех, кто призван формировать мировоззрение старшеклассников. Ведь прав Леонид Мартынов:

... нелегко собеседовать
С юными, кто не успел еще
Все на земле унаследовать:
Капища, игрища, зрелища,
Истины обнаженные,
Мысли уже зарождающиеся,
Кисти уже погруженные
В краски уже разведенные.

* * *

О ранней юности можно сказать словами Белинского о Гамлете: это возраст перехода от «младенческой бес-сознательной гармонии через дисгармонию к будущей мужественной гармонии». И нам очень важно, чтобы этот переход совершался как можно безболезненней во всех сферах жизнедеятельности старшеклассников, чтобы все наши юноши и девушки достигали «мужественной гармонии» с окружающей жизнью, с обществом, с самими собой. В конечном счете нам, взрослым, не так важно то, *кем* наши юноши и девушки явятся в мире (слесарем, парикмахером и т.д.), а важно то, *чем* является для них мир и *кем* является каждый из них сам для себя в этом мире.

Старшеклассник и среда

В последние годы магическим словом в публикациях на темы юности стало «акселерация». Порой создается впечатление, что жили мы спокойно и без хлопот, потом взялась откуда-то акселерация и молодежь стала неузнаваемой, а взрослые никак не придумают, как же им быть с этими «акселератами». Подобное однобокое толкование

проблем, связанных с ранней юностью, неверно ориентирует и юных и взрослых. И действительно, вспомним: сеньора Капулетти родила Джульетту в 13 лет и при этом не была самой юной матерью Вероны. А об акселерации в те далекие года и не слыхивали. Когда же сейчас мы сталкиваемся, например, с ранними сексуальными проблемами, то списываем их на акселерацию.

Может дело значительно глубже? Может быть, следует больше говорить и думать об *изменении механизмов социализации подрастающих поколений*? В средние века человек из детства сразу переходил во взрослое состояние, минуя то, что теперь называется «юность», причем этот переход происходил и в трудовых, и в социальных, и в семейных ролях. В новое время период социализации увеличился, что было связано с усложнением функций взрослого человека, - появился специальный период жизни - юность. Но социализация юноши происходила в строго контролируемых рамках, и основными ее механизмами оставались семья, церковь и закрытые учебные заведения (причем время социализации увеличилось в первую очередь для молодежи из имущих слоев населения, которую готовили к более сложным социальным ролям).

В новейшее время рост периода социализации отмечается во всех слоях населения, и это серьезно меняет ситуацию. Появляются новые механизмы социализации личности. Это - средства массовой информации, возрастающая роль общества сверстников. Усиление роли этих механизмов в соединении с акселерацией обостряет процессы, свойственные ранней юности, и дает на выходе многие из тех проблем, с которыми мы сегодня сталкиваемся.

В связи с этим очень важно рассмотреть, хотя бы в самом общем виде, основные компоненты среды, в которой протекает жизнедеятельность юношей и девушек, основные механизмы их социализации, чтобы более четко и глубоко представить сложность и многомерность процесса формирования личности старшеклассника.

Город как участник формирования старшеклассников. Город не просто тип человеческого поселения, не просто одна из форм существования общества, функционирующая наряду с другой - с селом. Город - в определен-

ном смысле - модель общества, которая становится преобладающей в современную эпоху и определяет его будущее лицо.

Современный город - средоточие материальной культуры общества (промышленность, транспорт, связь, архитектура, памятники материальной культуры), духовной культуры (всех различных учебных заведений, учреждений культуры, памятники духовной культуры). Городское население состоит из самых различных социальных и профессиональных слоев и групп, положение которых обуславливает некоторые специфические различия в их ценностных ориентациях, стилях жизни. Естественно, что эти факторы проявляются по-разному в городе-гиганте, большом, среднем и малом городе, в городе-порте и городе-курорте и т.д., но тем не менее все они создают то общее, что позволяет нам говорить о специфически городских отношениях.

Именно *городские отношения* полнее всего характеризуют социальное развитие современного человека.

Городской образ жизни - это совершенно особый фактор в процессе формирования старшеклассника.

Город резко увеличивает *мобильность людей*, в том числе и старшеклассников. За единицу времени юноши и девушки получают довольно большой объем *впечатлений*, различного рода *информации*. Носителями информации являются и архитектура, и планировка, и транспорт, и реклама, и поток людей, и люди индивидуаль-но, и учреждения, организации, очаги культуры и т.д.

Мобильность, которой обладает старшеклассник в городе, делает его потребителем всей этой информации, хотя на первый взгляд это может показаться преувеличенным. Ну, действительно, какую информацию он может почерпнуть, идя по улице и разглядывая, например, вывески учреждений? Весьма существенную, ибо учреждения - институты общества и, знакомясь хотя бы частично с их номенклатурой, старшеклассник как бы заглядывает в дотолу неизвестные ему отсеки социальной жизни.

В современном городе старшеклассник одновременно является членом *нескольких коллективов и групп*, причем территориально они могут быть не связаны: в городе места жительства, учебы, проведения досуга, занятий лю-

бимым делом могут довольно далеко отстоять друг от друга. Как правило, не складываются и тесные функциональные связи между коллективами и группами, в которые входит юноша. Определенное время старшеклассник, живущий в городе, может проводить вне всяких коллективов и групп, среди людей ему совершенно неизвестных (на улицах, в кино, в магазинах, в парках и т.д.). Все это создает возможность для значительной *личной автономии* юноши или девушки от групп и коллективов, ибо пресмственность между ними часто иллюзорна. Кроме того, в условиях города старшеклассник получает возможность в отдельные отрезки времени существовать *анонимно*, т.е. соприкасаясь с незнакомыми людьми, оставаясь неизвестным им.

Наконец, что особенно важно для формирования личности, город сам по себе как социально-экономическая структура увеличивает *мобильность личности* в самом широком плане. Мобильность может быть рассмотрена в данном случае как постоянная потребность в новой информации, как более совершенная реакция на разнообразие стимуляторов, которые несет в себе городской образ жизни, как готовность личности к изменениям социальным и личностным.

Село как участник формирования старшеклассников. «Новейшая история, - писал К.Маркс, - есть проникновение городских отношений в деревню...».

В то же время современные деревни и села сохраняют многие *традиционные черты*. Улицы даже архисовременных аграрно-промышленных комплексов заканчиваются в полях и лугах, а окружающая природа не только фон многоэтажных зданий или коттеджей, но и по-прежнему близкая соседка и собеседница сельских жителей. Современные деревни и села в жизненном укладе сохраняют еще многое от традиционной соседской общины, в которой все знают всех и про всех, в которой практически невозможно анонимное существование человека и каждый эпизод его жизнедеятельности может стать общеизвестным и объектом оценки общественного мнения.

На селе и сегодня еще достаточно эффективен *социальный контроль* жизнедеятельности человека со стороны его окружения. Несмотря на индустриализацию и ур-

банизацию, *ритм сельской жизни* достаточно размерен и нетороплив, и время по-прежнему далеко не всегда рассматривается сельским жителем как быстро проходящая, невосполнимая социальная ценность. Кроме того, важно не упускать из виду сохраняющиеся *различия сельских поселений* в зависимости от географического района: преимущественно крупные села, станицы, аулы в южных районах страны, преобладание средних сел в центральных районах и сохранение еще большого числа маленьких деревень и хуторов на севере, в Прибалтике и т.д. Кроме того, существенно и такое обстоятельство, как близость деревни или села к городу - большому или малому, наличие хороших дорог, связывающих село с райцентром и с крупными городами.

Существенная особенность формирования старшеклассника в условиях села состоит в том, что здесь школа если и не всегда центр культурной жизни, то почти всегда единственное воспитательное учреждение. Сельские средние школы нередко невелики по числу учащихся, в них учатся старшеклассники из окрестных деревень, часть из них живет в пришкольном интернате. Все эти особенности современного села оказывают существенное влияние на процесс формирования старшеклассников, их воспитание.

Особую роль в формировании сельского старшеклассника играет постоянно растущее *влияние города на село*. Это влияние не одно и то же, что процесс урбанизации села. Оно, так сказать, несколько опережает реальный уровень урбанизированности, производит определенную переакцентировку ценностей жизни между реальными, доступными для реализации в условиях села, и ценностями, свойственными собственно городу, которые могут быть для сельского старшеклассника пока лишь *ценностью-эталон*ом, ценностью-мечтой.

Старшеклассник и семья. В семье ребенок проходит важнейший путь формирования личности от момента рождения до наступления зрелости (фактически и в зрелом возрасте влияние родительской семьи продолжает оставаться нередко очень существенным). Все бесчисленное многообразие семей можно очень условно и приблизительно подразделить на *несколько групп*, исходя из того, какая атмосфера царит в них.

Так, выделяется группа семей, в которых очень близкие, дружеские отношения между родителями и детьми. Их атмосфера наиболее благоприятна для развития старшеклассника, ибо родители имеют возможность не только быть в курсе его дел, многих мыслей и переживаний, но и оказывать действительное влияние в тех сферах жизни юноши и девушки, о которых в других семьях только подозревают. Предоставим слово самим старшеклассникам. Дописывая предложенную «Алым парусом» фразу «Хорошие родители - это...», они отмечают: «Хорошие родители - это те, кто умеет поставить себя на место детей, кто предъявляет не только разумные, но и единые требования... кто всегда логичен - хорошая логика покоряет и «отпетых», кто ничего не имеет против формулы $V+K=L$, кто помнит все свои слова..., те, кто ходит в кино, читает книги (желательно ежегодник «Эврика»), решается пусть даже в 40 лет заняться музыкой или иностранным языком; по уши влюблен в свою (любую) профессию, кто *честно* рассказывает о своем детстве, кто *просто* рассказывает о своем детстве, кто предпочитает крупный комфорт мелкому (т.е. пусть у сына будет один хороший свитер и одна самодельная лодка, чем десять хороших свитеров и ни одной лодки), кто понимает юмор, кто мечтает и вообще впадает в детство».

Именно в подобных семьях проявляется любопытная тенденция, когда сын или дочь - старшеклассники играют роль своеобразных лидеров мнений по вопросам моды, современной музыки и т.д., к которым с уважением прислушиваются родители. Но и сами старшеклассники в таком случае весьма внимательно прислушиваются к мнениям родителей по другим, значительно более существенным, вопросам. Юноши и девушки, воспитывающиеся в таких семьях, обычно активны, независимы, дружелюбны.

Довольно многочисленна другая группа благополучных семей. Для них характерна атмосфера доброжелательных отношений между родителями и детьми. Родители следят за развитием детей, интересуются их жизнью, пытаются оказать влияние на их духовные интересы в силу собственных культурных возможностей. В этих семьях, конечно, бывают конфликты, но они имеют открытый характер, разрешаются исчерпывающе. Очевидно, о

таких родителях писали старшеклассники: «Хороших не надо обманывать, скрывать от них что-то. Им всегда можно верить. Они не говорят, что это «тебе еще рано знать, ты еще маленький». А когда начинаешь дурачиться, не останавливают тебя: «Вон уже какой вырос, а все шалости в голове».

От предыдущей группы эти семьи отличаются тем, что в них имеется определенная, порой значительная, дистанция между старшими и младшими. Юноши и девушки в таких семьях обычно послушны, вежливы, приветливы и уступчивы, но могут быть весьма слабо ориентированными на утверждение своей независимости.

Особую группу (и довольно многочисленную) составляют семьи, в которых родители уделяют достаточное, а порой даже большое внимание учебе ребят, их быту, но этим и ограничиваются. Основное для таких родителей - чтобы ребенок «вышел в люди» (т.е. получил высшее образование или «выгодную» профессию) и чтобы уже сейчас у него было все «не хуже, чем у людей» (дорогая одежда, магнитофон и даже... книги). Эти семьи наиболее ярко отражают любопытную тенденцию: рост расходов на детей в семье намного обгоняет теперь общий рост материального уровня населения. Но в таких семьях нередко налицо потенциальный конфликт. Материальное обеспечение далеко не всегда удовлетворяет иные запросы старшеклассников, многие из которых родители не считают достойными внимания.

Так, огромное число семей живут в отдельных квартирах, в которых появились комнаты для детей. Старшеклассники все больше предпочитают проводить часть свободного времени дома, а не на улице, но это не всегда легко сделать, ибо порой современная квартира - не самое подходящее для этого место. Отциклеванные и покрытые лаком полы, модная мебель, расположенная родителями в строго установленном порядке, почти болезненное отношение к малейшему нарушению этого порядка - все это мешает старшеклассникам свободно чувствовать себя дома: нет места для маленькой мастерской, нельзя сдвинуть мебель, чтобы расстелить во весь пол ватман для классной стенгазеты, и т.п. Любительские увлечения старшеклассников родители считают лишь поводом «развести в квартире грязь».

Пренебрежение со стороны родителей интересами, увлечениями старшеклассников создает определенный барьер между ними и родителями. Не признавая, что старшеклассник имеет право в определенной степени сам определять свой стиль жизни, взрослые тем самым не считают нужным обсуждать с юношами и девушками те вопросы, которые волнуют их, отказывают им в праве иметь суждения и реализовывать поведение, выходящее за рамки представлений родителей о «пристойном» для их детей. И, очевидно, не случайно, дописывая в «Алом парусе» предложение о родителях, старшеклассники отмечали: «Это не то, что моя мама. Она заботится только о том, чтобы я была одета «не хуже других».

Определенную группу составляют семьи, в которых родители пользуются неверными, антипедагогическими методами. Это - неуважение к личности старшеклассника, слежка за ним, рукоприкладство, недоверие и т.д. В таких семьях неизбежен конфликт между родителями и повзрослевшими детьми, конфликт открытый или скрытый, периодически прорывающийся наружу. У юношей и девушек из таких семей могут сформироваться стойкая враждебность к родителям, недоверие к взрослым вообще, трудности в общении со сверстниками, с окружающим миром.

И, наконец, выделяется группа семей, обстановка в которых явно неблагополучна. В этих семьях ненормальные отношения между родителями, атмосфера напряженная, отношения старшеклассников и родителей обострены и бестактны. Очевидно, о таких родителях писали старшеклассники: «... А мои совсем не принадлежат к хорошим. Отца нет... Вернее он есть и даже живет с нами в одной квартире, но он пьяница. А мама настолько издергана, что с ней уже невозможно разговаривать». Влияние таких семей на ребят достаточно пагубно. Антисоциальная атмосфера в семье - причина многих случаев преступлений подростков.

Литовский исследователь В.Кояла выявил, что доля трудных подростков в семьях, где процветают эгоизм, черствость, грубость, в десять раз выше, чем в семьях, где отношения были отзывчивыми, дружелюбными, уважительными. Влияние плохой атмосферы семьи далеко выходит за рамки школьного возраста. Оно проявляется

и у зрелых людей: около половины злоупотребляющих алкоголем имели в детстве пьянствующих родителей, что в четыре раза превышает этот показатель среди умеренно пьющих.

Позиция старшеклассника в семье во многом определяется *атмосферой*, господствующей в ней. Если юноша или девушка чувствуют любовь родителей, окружены разумным вниманием и ненавязчивой заботой, то подобная эмоциональная атмосфера благоприятно влияет на их отношение к семье и в какой-то степени к людям вообще. И наоборот, ощущение заброшенности, ненужности в семье приводит к негативному отношению к ней, возвращает черствость, эгоизм по отношению к другим.

Положение старшеклассника достаточно сложно даже в благополучных семьях. Много недоразумений бывает из-за того, что родители никак не могут перестроить свои отношения с выросшими детьми. Как заметил один пятнадцатилетний юноша, «вся беда в том, что родители знали нас маленькими».

Характер общения между родителями и детьми определяет позицию последних в семье. Важнейшей предпосылкой благополучия во взаимоотношениях является демократичность отношений. В семье с демократическим стилем старшеклассник больше получит для своего развития. «Они уважают тебя и в пять, и в двадцать. Не сюсюкают, а уважают», - писал в «Алый парус» один юноша.

Благоприятной позиции старшеклассника в семье способствует и близость в отношениях с родителями, и доверительность, и взаимопонимание. Умение родителей понять волнующие юношу проблемы оказывает огромное влияние на формирования старшеклассника.

Насколько актуальна для последнего, например, проблема взаимоотношений родителей и друзей, хорошо показывает Бенджамин Спок: «К 15-16 годам подростки начинают беспокоиться о том, какое впечатление их родители произведут на друзей, даже испытывают чувство неловкости за родителей, когда те неправильно употребляют жаргон подростков, или начинают рассказывать смешные, как им кажется, истории о сыне или дочери, связанные с младенчеством и детством, или показывают гостям своих детей семейные альбомы. В этом

возрасте детям чрезвычайно важно, чтобы родители произвели хорошее впечатление на их друзей...

Я, например, помню что, когда мне было 15-16 лет, я больше всего боялся, что у моей мамы рассыплется пучок волос, плохо закрепленных на затылке, в присутствии моих друзей, как, впрочем, часто и бывало. А когда мои родители приезжали навещать меня в интернат, я всегда боялся, что их вещи, не уместившиеся в чемодане, будут разбросаны в беспорядке на заднем сиденье машины».

Следует иметь в виду и сложность положения современных родителей в их отношениях с детьми. Нынешняя семья переживает период *серьезных изменений*. В своем большинстве семьи состоят теперь из двух поколений — родителей и детей. Бабушки и дедушки, как правило, живут отдельно. В результате родители не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущего поколения, да и применимость этого опыта часто проблематична. Учитывая изменения в социально-психологических условиях, трудно переносить опыт отношений предшествующих поколений в отношения с сегодняшними детьми.

В семье происходит довольно болезненная ломка привычных позиций. Отец, как правило, перестал быть экономическим главой семьи; современный быт лишил его большинства мужских домашних обязанностей и выдвинул на передний план мать. Кроме того, авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает — на смену ему приходит *авторитет личности родителей*; но процесс этот долгий и трудный, в первую очередь для родителей. Дети нередко имеют более высокий уровень образования, чем родители; они имеют возможность проведения большей части своего времени вне семьи; это время дети наполняют занятиями, принятыми среди их сверстников, и не всегда заботятся об одобрении этих занятий родителями. Родительские запреты становятся все менее контролируемыми и реализуемыми, а разрешать родители не всегда умеют и не всегда отличают то, что следует разрешать, от того, что разрешать не следует, что необходимо просто запрещать. Все это осложняет ситуацию и делает позицию родителей в отношениях со старшеклассниками достаточно трудной.

Но, несмотря на сложности позиции старшеклассников и родителей в семье, можно полагать, что если бы родители прикладывали больше усилий для того, чтобы установить доверительное общение со своими выросшими детьми, то они со временем добились бы успеха и встретили понимание с их стороны. Ведь многие юноши и девушки в сложных житейских ситуациях считают необходимым советоваться в первую очередь с матерью, во вторую с отцом. Отвечая на вопрос: «Чье понимание для вас важнее всего, независимо от того, как фактически понимает вас этот человек?» — большинство опрошенных юношей поставили на первое место родителей. Ответы девушек были противоречивы, но и у них тенденция в общем та же.

Средства массовой информации. Современные юноши и девушки воспринимают мир во всем его огромном многообразии. Их восприятие не ограничивается лишь теми аспектами действительности, с которыми хотели бы их познакомить взрослые, и визуально воспринимаемым пространством. Это связано главным образом с коренным изменением средств коммуникации, через которые личность воспринимает мир. Сегодняшние школьники живут в окружении техносферы, которую они осваивают уже в детстве и через которую они во многом воспринимают мир, жизнь страны в целом и даже всей планеты.

Средства массовой информации (печать, радио, кино, телевидение), которые стремительно развиваются и играют все большую роль в жизни нашего общества, оказывают на старшеклассников огромное воздействие. Оно может быть не только и даже не столько прямым, сколько *опосредствованным*. Это связано с тем, что эффективность любого воздействия на юношу или девушку зависит от активности их самих в процессе взаимодействия с источником воздействия и, кроме того, от установки, имеющейся у личности по отношению к тому или иному источнику воздействия. Установки личности и степень ее активности зависят от той социальной ситуации, в которой находится старший школьник (во многом, хотя безусловно далеко не во всем).

Средства массовой информации выполняют совершенно определенные функции в процессе формирования

личности; о важнейших из них педагоги должны иметь представление. В первую очередь, это функция, вытекающая из самого термина «средства массовой информации», *информационная*. Нельзя упускать из виду и то, что потребление печатной, радио-, кино- и телепродукции - одна из массово распространенных форм *проведения досуга* старшеклассниками. Существенна и так называемая *релаксационная* функция («релаксация» - уменьшение напряжения) средств массовой информации. С одной стороны, эта функция реализуется по отношению ко всем старшеклассникам постольку, поскольку отдых на досуге с книгой, в кино, перед телевизором отвлекает их от повседневных забот и обязанностей, переносит в другие сферы, позволяет расслабиться. С другой стороны, эта функция приобретает специфический оттенок, когда речь идет о старшеклассниках, у которых возникли осложнения в общении с окружающими или в других сферах их жизни (что приводит, как правило, к напряженному эмоциональному состоянию и дискомфорту). Эти юноши и девушки могут, увеличив потребление продукции кино, радио, телевидения, печати, сократить тем самым контакты с людьми, найти отвлечение от неприятностей, заглушить или рассеять эмоциональную неудовлетворенность.

И, наконец, надо сказать о совсем специфической функции, которую порой выполняет телевизор. Юноша или девушка (единственные в семье), придя из школы в пустую квартиру, включают телевизор, чтобы избежать одиночества. Постепенно они могут втянуться в регулярное телесмотрение. Но может произойти и другое: привыкнув включать телевизор для фона, они уже не в состоянии смотреть его целенаправленно, и тогда все, что происходит на телеэкране, даже очень важное для них и интересное, воспринимается поверхностно, как фон. Телевизор может выполнять специфическую функцию и вечером. Юноша или девушка садятся перед экраном для того, чтобы не слышать ссоры родителей, их разговоры на надоевшие темы и т.д., т.е. желая отгородиться от окружающих, погрузившись в телемир.

Особенно важное значение имеют средства массовой информации для *формирования потребностей личности*.

Повсеместное распространение кино и особенно телевидения создало совершенно новую социальную ситуацию в процессе формирования потребностей. Раньше потребности человека не намного превышали уровень возможности для их реализации. Теперь ситуация в корне иная. Кино и телевидение практически безгранично раздвигают перед каждым зрителем познание мира, показывают самые различные стандарты жизни, которые либо доступны при наличии определенных социально-экономических условий, либо не могут быть реализованы в силу личностных особенностей человека. В результате у него могут сформироваться потребности, которые совершенно не соотносятся с реальными возможностями. Если этот процесс не корректируется воспитательными воздействиями, то следствием его могут явиться социально неприемлемые поступки человека.

Общество сверстников. В настоящее время роль общества сверстников как одного из факторов социализации подрастающих поколений возросла по сравнению с предыдущими эпохами. Урбанизация, превращение большой семьи в малую, развитие средств массовой информации, увеличение сроков учебы и всеобщее обязательное среднее образование, большая независимость детей от родителей, появление большого числа независимых друг от друга источников влияния на молодое поколение привели к росту его автономности в обществе. Молодежь как социальная группа выполняет определенные функции социализации личности молодого человека.

Юношеское общество - в определенной мере модель общества взрослого, и в нем юноши и девушки учатся тому поведению, которое принято в этом обществе в связи с его социальной, этнической и территориальной принадлежностью.

Общество сверстников исполняет в процессе формирования старшеклассников совершенно определенную, никем не заменимую роль: оно обучает тем *нормам морали*, которые превалируют в мире взрослых; оно учит выполнять роли юноши и девушки, показывая своим одобрением или осуждением, что приличествует, а что нет представителям каждого пола; и, наконец, без общества сверстников старшеклассник не в состоянии достигнуть автономии от взрослых и утвердить себя как личность.

В ранней юности общение со сверстниками можно рассматривать как один из основных видов жизнедеятельности старшеклассников. Увеличение потребности в общении, о чем речь шла выше, вызывает к жизни два любопытных явления, которые свойственны именно ранней юности: ожидание и поиск общения.

Четко определить, что такое *ожидание общения*, довольно трудно. Это разлитое душевное состояние, свойственное юности: жадное стремление к новому опыту, к общению с людьми, настоятельная необходимость разрешить проблемы, обуревающие юношей и девушек, — все это, вместе взятое, приводит к тому, что они осознанно или неосознанно надеются, что их ждет много интересных, важных и необычных встреч.

Ожидание общения реализуется в *поиске* его. Юноши и девушки внимательно присматриваются к окружающим. Интерес вызывает каждое новое лицо, появившееся в поле зрения. И среди известных старшекласснику людей он вдруг может открыть совершенно нового для себя человека, стремиться завязать с ним общение.

Косвенным подтверждением такого явления могут служить результаты исследования, в котором определялась устойчивость предпочтений в выборе друзей школьниками. Исследование показало, что хотя в целом эта устойчивость с возрастом (от первого к десятому классу) повышается, но отнюдь не линейно и с серьезными различиями у юношей и девушек. У девушек, вопреки бытующим представлениям, устойчивость в выборе друзей выше, чем у юношей. У юношей наиболее устойчивы предпочтения в восьмом классе, а затем к десятому их устойчивость снижается; у девушек в десятом классе — максимальная устойчивость, хотя и в восьмом она довольно велика. Но вот в девятом классе устойчивость выбора резко падает. Можно предположить, что у девушек поиск общения наиболее развит в девятом классе, а у юношей — в девятом и десятом.

Поиск общения — отличительная черта ранней юности. В зрелом возрасте, когда опыт общения достаточно велик, подход к людям и оценки их сформированы, потребность в общении не столь остра, человек постоянно ловит себя на том, что даже совершенно незнакомые ему люди на улице вроде бы знакомы. В юности все на-

оборот. Юношу или девушку окружают «незнакомые знакомые», в среде которых обширное поле для человеческих находок, открытий, очарований и разочарований.

В ранней юности расширяется *круг общения*: старшеклассники общаются не только в школе, семье, во дворе, у них появляются связи в различных районах города, в различных социальных и возрастных слоях. При этом можно отметить ряд любопытных тенденций. Как показали исследования, юноши и девушки предпочитают общаться в группах, в которые входят одноклассники, но при этом треть старшеклассников постоянно общается с более старшими юношами (разница в возрасте варьируется от одного года до четырех лет). К выпускным классам снижается удельный вес близкого внутриколлективного общения (классного и школьного). Так, если у семиклассников подавляющее большинство друзей — соученики, то у девятиклассников соученики составляют меньше половины; растет число и удельный вес внешкольных приятелей; обращает на себя внимание неразвитость общения между учащимися разных классов одной и той же школы.

Сельская школа больше, чем городская, концентрирует дружеские связи старшеклассников, удельный вес внешкольного общения со сверстниками здесь ниже, чем в городе. Кроме того, в сельской школе значительно сильнее развиты контакты между учащимися различных классов.

Большой интерес представляет социальный состав групп, в которых общаются старшеклассники: около трети из них имеет постоянное общение с учащимися ПТУ, техникумов, ТУ (еще 10-15 лет назад со сверстниками из других социальных групп общалось не более одной десятой части старшеклассников). Резкий рост числа старшеклассников, изменения в социальном происхождении, рост общего образования у других социальных групп молодежи этого возраста, общие источники информации (пресса, кино, радио, телевидение) — все это, вместе взятое, приводит к значительному выравниванию интересов различных социальных групп молодежи.

Сегодня определенная часть старшеклассников (преимущественно юноши) входит в широкие общности сверстников, которые складываются по территориаль-

ному принципу (живущие в одном квартале, в одной части города). Подобные объединения не имеют организованного и постоянного характера, они собираются периодически, в крупных городах - реже, в малых - чаще. Возрастной диапазон при этом может быть от 13-14 до 21-22 лет. Встречи в подобных общностях диктуют юношам определенные нормы поведения, создают настроение, способное быстро перерасти в действие.

Огромная жажда деятельности и общения в ранней юности приводит к появлению контактов старшеклассников с обществом сверстников на основании специфических увлечений. Возникают стихийные группы библиофилов, филателистов, нумизматов и т.д.

Общество сверстников позволяет им почувствовать и наглядно ощутить свою принадлежность к большой группе людей, причастность к ее нормам, ценностям и, таким образом, утвердить себя через эту *похожесть* на сверстников, похожесть во всем, вплоть до мелочей. В то же время общество сверстников дает юношам и девушкам возможность почувствовать свою отличность от других возрастных групп, свою *непохожесть*, особенность, утвердить себя через эту особенность.

Стремление к своеобразной унификации со сверстниками прекрасно уживается с противоположной тенденцией - стремлением к *автономии* от этого общества, которое реализуется по-разному. Приятельские и дружеские группы старшеклассников, полностью соответствуя эталонам общества сверстников в одежде, манере, стиле поведения, в то же время тщательно оберегают свою автономию, ограничивая возможности присоединения к их группам другим ребятам и подчеркивая непохожесть своей компании на другие (свои секреты, условные слова, способы времяпрепровождения, маршруты прогулок и т.д.).

Есть и другая группа старшеклассников, о чьей автономии от общества сверстников пишет в своем письме в редакцию «Комсомольской правды» Алик: «Пусть надо мной смеются друзья, но я признаюсь, что втайне уважаю некоторых ребят, которые плевать хотели на моду, на разные правила и влияния. Протягивают ему пачку сигарет, а он говорит: «Не курю» - и при этом не краснеет. Эти ребята меня озадачивают: откуда в них незави-

симость? Вот это, по-моему, уже точно будет личность. Пример, может, мелкий - с курением, но обычно эти ребята и в остальном сами себе устанавливают правила».

Параллельно с расширением круга общения в ранней юности происходит углубление межличностного общения, появляется как типичное явление *дружба*, которая становится очень важным фактором формирования личности старшеклассника. «Когда дружба и соперничество больше не основываются на общности или антагонизме выполняемых задач или тех задач, которые предстоит разрешить, когда дружбу и соперничество пытаются объяснить духовной близостью или различием, когда кажется, что они касаются личных сторон и не связаны с сотрудничеством и деловыми конфликтами, значит уже наступила половая зрелость» (А.Валлон).

Дружба как особый тип общения со сверстниками очень значима и привлекательна и для юношей, и для девушек. И те и другие стремятся найти друзей. Но девушки чаще, чем юноши, испытывают дефицит глубокой дружбы, склоны считать настоящую дружбу редкой. Лишь в десятом классе эта разница выравнивается.

Своя специфика в общении сельских старшеклассников. Так, они реже городских ощущают дефицит дружеского общения, что связано, очевидно, с большей открытостью отношений на селе и меньшей дифференциацией их по степени психологической близости.

Дружба важна для старшеклассников постольку, поскольку в общении с друзьями они встречают поощрение самостоятельности и взрослости. Именно в общении с друзьями можно утверждать свое открытие мира и находить поддержку своим настроениям, чувствам, переживаниям. Обострение потребности в глубоком дружеском общении со сверстниками в ранней юности связано с рядом обстоятельств. В этом возрасте в особые сферы интереса личности выделяются *социальное Я* и *психическое Я*. Стремление познать оба эти Я на некоторое (а порой довольно длительное) время становится одной из важнейших задач личности. Однако познать себя можно, лишь увидев свое отражение в зеркале личности другого человека. В связи с этим социальное Я и психическое Я в ранней юности превращаются в самостоятельный и почти основной предмет общения старшеклассников с дру-

зьями. Это, в принципе, свойственно и юношам, и девушкам. Непосредственно же личностные темы в общении с друзьями у девушек выражены сильнее, чем у юношей.

Но даже когда юноши и девушки обсуждают с друзьями проблемы, казалось бы, прямо с этими двумя феноменами не связанные, происходит исследование именно этих Я, причем исследование связано с примериванием различных ролей, масок, стилей поведения и даже нравственных качеств. Эта примерка происходит не только в реальной деятельности, но и в общении с друзьями. Поэтому это общение поражает своей психологической и содержательной многопланностью и органическим сочетанием таких, казалось бы несовместимых, пластов, как философский диалог, высокая символика, авантюрная фантастика и грубый натурализм (этот ряд определений заимствован нами у М.Бахтина, который применяет его, естественно, в связи с другими обстоятельствами).

Особая сфера общества сверстников в ранней юности - лица противоположного пола. *Увлеченность лицами другого пола* - совершенно естественное явление в ранней юности. Быть увлеченным, интересоваться лицами другого пола - в этом раскрывается предвкушение еще не наступившей взрослости. К этому побуждают товарищи, фильмы, книги. Состояние постоянной увлеченности свойственно очень многим старшеклассникам. Поэтому каждая встреча на улице для них возможный пролог к новой странице жизни; мимолетное общение с девушками или юношами дополняется и развивается фантазией; фиксируется и домысливается все, что может быть истолковано как знак внимания. Если в компании появляется новый человек, то поведение всей компании может измениться. Молодые люди вдруг начинают говорить, действовать, относиться к окружающим не совсем так, как привыкли. И все это ради одной цели — привлечь внимание новой девушки или нового юноши.

Стремление к общению со сверстниками другого пола у одних старшеклассников имеет характер слабо осознанный, у других выражается в ориентировочной активности (в большей степени у юношей), у третьих по-

иск общения проявляется в активных целенаправленных действиях (и опять юноши более активны: не случайно в социометрических тестах мальчики чаще выбирают девочек, чем девочки мальчиков). Эти различия у отдельных групп старшеклассников можно объяснить отчасти тем, что вследствие акселерации наблюдается большая дифференциация среди юношей и девушек одного возраста. Одни - и внешне, и психологически - уже настоящие молодые мужчины и женщины, другие находятся еще в периоде детства, третьи - в переходном возрасте.

У части старшеклассников увлеченность лицами другого пола имеет характер довольно общей устремленности, не фиксированной на конкретной сверстнице или сверстнике. Поэтому для них важны не только (а зачастую и не столько) реальные отношения с ним или с ней, сколько переживания по этому поводу. Нередко увлеченность девушкой (или юношей), пока она не реализовалась в непосредственном общении, важна для того или иного старшеклассника (старшеклассницы) и составляет немалую часть дум и переживаний, но когда эта увлеченность приводит к непосредственному общению со сверстницей (сверстником), то быстро наступает финал. При ближайшем рассмотрении оказывается, что она или он совершенно не такие, какими рисовались в воображении. Несоответствие конкретного лица созданному образу приносит разочарование. Но на смену прежнему увлечению, как правило, приходит очарование другим человеком, на этот раз «идеальным».

Определенная и довольно большая часть старшеклассников может и не иметь желания вступать в общение со сверстниками противоположного пола, но нормы, господствующие в их среде, рассматривают подобное общение как факт высокопрестижный. Поэтому юноши и девушки стремятся соответствовать этой норме. Какому-либо юноше достаточно общения с друзьями своего пола, и оно его вполне удовлетворяет, но раз у приятелей есть девушки, то и он ищет общения с девушкой.

Близкое общение с лицом другого пола значительно повышает акции юноши или девушки как в собственных глазах, так и в глазах друзей. Наверное, именно поэтому

в ранней юности близкие друзья (преимущественно у юношей) становятся в какой-то степени соучастниками отношений того или иного старшеклассника с лицом другого пола. Друзья участвуют не только в обсуждении этих отношений, но и в их планировании. Общение с лицом другого пола - своего рода способ самоутверждения в юношеском возрасте. Но реализовать себя в этой сфере не всегда просто. Этому мешает отсутствие опыта. Наконец, романтические притязания, подталкивая к общению с лицами другого пола, одновременно их сдерживают.

Где же предпочитают общаться старшеклассники со сверстниками? В последнее десятилетие резко увеличилась привлекательность общения *в домашних условиях* (для девушек более, чем для юношей). Чем старше становятся ребята, тем большее число их предпочитает это место общения (у юношей от 26,1% в седьмом классе до 48% в десятом, у девушек - от 36,4% в седьмом до 51,9% в десятом). Это связано с рядом обстоятельств. Во-первых, появились объективные условия - все больше и больше семей живут в отдельных квартирах, в которых нередко детям выделяется комната. Кроме того, растет потребность в интимности обстановки общения. Свою лепту вносит, очевидно, и общий рост значимости семейного очага для старшеклассников. Немаловажно и то, что общение с приятелями и друзьями у себя дома может восприниматься как средство социального самоутверждения, как признак повзросления («Я хозяин - принимаю своих друзей»). И наконец, сегодня очень большая доля общения старшеклассников (особенно юношей) идет под магнитофон или проигрыватель, которые они могут слушать много часов подряд, даже не ведя при этом особых разговоров друг с другом.

Небольшая часть старшеклассников предпочитает общаться в *общественных местах* (около 12% юношей и около 20% девушек). Это естественно, ибо мест, где 14-17-летние могут провести досуг (именно досуг, а не заниматься каким-либо делом), довольно мало. Конечно, юноши и девушки бывают в музеях, на выставках, концертах, в театрах. Но не везде есть эти возможности, не все старшеклассники имеют соответствующие интересы. Поэтому чаще всего они бывают в кино. Встречи друзей

на селе чаще, чем в городе, происходят в общественных местах. Домашние условия как место общения используются намного реже, чем в городе.

И для юношей, и для девушек с возрастом уменьшается субъективное предпочтение *общения на улице* (у юношей - от 48,4% в седьмом классе до 27% в десятом, у девушек - от 34,7% в седьмом до 13,5% в десятом). Однако исследования показывают, что объективно улица по-прежнему остается наиболее доступным местом общения для значительной части старшеклассников.

Планета Улица. Однажды «Алый парус» обратился к ребятам «из подворотни» с просьбой написать о себе. В ответ пришло около тысячи писем. Это была весьма интересная почта. Но хотелось бы сейчас обратить внимание лишь на одну деталь: на обращение к «подворотне» откликнулось очень много старшеклассников, которых никто из взрослых не относил к разряду «подворотни». Ребята очень чутко уловили суть проблемы. С их точки зрения, дело не в «месте стоянки» в свободное время, прическе и прочих аксессуарах, традиционно ассоциирующихся у нас с представлением о ребятах «из подворотен», а в том, *кто, как и почему проводит свободное время на улице* в компании сверстников.

Вот что сами ребята написали об этом:

«... Спорим так, что жарко становится. Разумеется, каждый имеет свое мнение, но считается и с общим. И почему-то, когда уже нужно разойтись, медлим, как будто нас удерживает что-то невидимое, но сильное. Это - сила понимания. Ура вам, мои одноклассники, моя компания!»

«... Мне 16 лет, учусь в девятом классе. Нас пятеро: Вадик, два Володи, Эдик и я. Вадик любит футбол, я люблю стихи, один Володя - радиотехнику, второй хочет стать летчиком. Эдик прекрасно рисует. Всегда мы вместе. Друг друга знаем прекрасно: характеры, привычки, взгляды и т.д.»

«... Все мы любим современную джазовую музыку. Но мы с таким же вдохновением отмечаем день рождения Блока и Международный день театра, спешим на концерт органной музыки в филармонию...»

Старшеклассники проводят время, как правило, в том районе, где живут. Но в каждом городе есть такие цент-

ральные улицы, на которых по вечерам гуляет много юношей и девушек из различных районов. Это проспект Калинина и улица Горького в Москве, Невский проспект в Ленинграде, Крещатик в Киеве и т.д. Эти выходы «в свет» имеют определенный смысл. Здесь как бы идет обмен нормами, ценностями, эталонами поведения. С одной стороны, это обогащает социальный опыт ребят, а с другой, конечно, привносит в него псевдоценности.

Привлекательность подобных мест общения объясняется рядом причин. Здесь, где собирается много сверстников, юноши и девушки получают возможность, с одной стороны, почувствовать и наглядно ощутить свою принадлежность к ним и таким образом утвердить себя через эту похожесть на сверстников во всем, вплоть до мелочей. С другой стороны, здесь же можно убедиться в своей отличности (пусть чисто внешней) от людей более старшего возраста.

В упоминавшемся выше письме Алик писал: «Мне кажется, что джинсы или майка с короткими рукавами — не просто удобная одежда для нас, еще растущих по 4-5 см в год. Но это как будто и униформа, как будто мы — игроки одной команды или служащие цирка.

... Я часто думаю, чем же мы свои, что у нас общего? Одно я могу сказать точно — желание выделиться, быть непохожими на взрослых — усталых, часто небрежно одетых, с авоськами».

Желание выделиться хотя бы внешне — это что-нибудь новое? Отнюдь! Оно было у молодежи всегда и во все времена — не случайно именно молодежь всегда была пионером в *потреблении моды*. Другое дело — выделялись по-разному, в зависимости от возможностей. Вспомним хотя бы последние десятилетия. В конце сороковых — начале пятидесятых годов тех, кто выделялся строгим, даже утрированным следованием моде (а такие возможности, чисто материальные, имели немногие), называли «стилягами». Называли их так и сверстники, среди которых они резко выделялись, и взрослые. И у тех, и у других «стиляги» вызывали резко отрицательное отношение (хотя параллельно существовала и доступная всем массовая — «малая» мода: так, юноши носили летом сатиновые шаровары, застегивающиеся на пуговицы у шиколоток). В середине

пятидесятых появляются новые обозначения для выделяющихся — «пижоны». Взрослые относились к ним так же, как раньше к «стилягам», но среди сверстников отношение к ним было уже более терпимым, да и число «пижонов» было намного больше, чем раньше «стилягов».

Сейчас большинство ребят раннего юношеского возраста выделяются внешне лишь среди взрослых. Все юноши и девушки практически имеют возможность одеваться по определенным модным стандартам. И это стало нормой в их среде. Мы, взрослые, часто продолжаем видеть в том, что сегодня норма — отклонение от нормы, и соответственно осуждаем это. Отсюда много недоразумений и конфликтов.

Выдающийся английский физиолог Ч.Шеррингтон сравнивал нашу нервную систему с воронкой, которая обращена широким отверстием к миру и узким — к действию. Мир вливается в человека через широкое отверстие воронки тысячью зовов, влечений, раздражений. Продолжая это сравнение, можно предполагать, что влияющий в человека мир, преломляясь через его личность, дает различный эффект на выходе, т.е. на том конце воронки, который обращен к действию. В любом случае лишь небольшая часть зовов и влечений жизни осуществляется через деятельность. Неосуществившаяся же часть должна быть изжита.

В юности одним из способов этого изживания можно считать *праздничное общение старшеклассников*. В ранней юности идет освоение правил праздничной жизни взрослых в двух аспектах: парадной праздничности и бытовой праздничности. И то и другое очень важно. Первое осваивается старшеклассниками в процессе праздничных мероприятий, организуемых школой и другими учреждениями; второе — в свободном общении. Однако даже у взрослых этим не исчерпывается потребность в праздничной жизни. У юношей парадные и бытовые праздники тем более не удовлетворяют ее полностью. Отсюда идет карнавализация самой жизни в свободном общении.

Современный город с его огнями реклам, потоком машин и пешеходов, с его ритмом создает атмосферу постоянного карнавала жизни. «Карнавал — это зрелище

без рампы и без разделения на исполнителей и зрителей» (М.М.Бахтин). Именно это и подходит самой сущности ранней юности - играть в жизнь (без рампы), играть на публику, самовыражаться и перенимать модели поведения в процессе игры в жизнь. Юность по природе своей противоречиво двойственна (одновременно и альтруист, и эгоист и т.д.), и поэтому уже карнавальное видение ее устраивает, ибо в карнавале можно попеременно реализовывать обе стороны любого противоречия, ей присущего.

Гроздь разноцветных освещенных окон домов как гроздь карнавальных фонариков. За каждым окном, в каждом фонарике что-то таинственно неведомое, манящее, обещающее. Но это - карнавал за стеклами. Юноша может ощущать себя окруженным, плененным этим карнавалом, но не всегда соперечающим ему. И чтобы как-то влиться в эту неведомую карнавальную жизнь огней, реклам, окон, машин, надо проявить себя тоже по-карнавальному - буйно и раскованно: одеждой, гитарами, песнями, магнитофонами, транзисторами, позами.

Любые праздничные мероприятия не могут полностью заменить и отменить карнавальность свободного общения старшеклассников. Это связано с тем, что и парадные, и бытовые формы праздников предполагают реализацию и подтверждение определенных возрастных и социальных ролей и статусов. Карнавализованное свободное общение - как бы предвосхищение будущего, реализация своей раскованности в настоящем, выход за пределы определенных ролей и статусов или хотя бы их смена (пусть временная) на другие.

В ранней юности достигает кульминации развитие потребности в общении, в защищенности, в интимной реакции. Поэтому большинство старшеклассников так страстно желает найти друзей, больше времени проводить с приятелями. Для них нередко важно не содержание времяпрепровождения в компании, а сам факт пребывания в ней. Может быть, поэтому при всей любви к разнообразию и стремлению к перемене деятельности, новому опыту, новым впечатлениям молодые бывают удивительно *однообразны* в своих занятиях и разговорах, повторяя изо дня в день одни и те же маршруты прогулок, слушая одни и те же записи, обсуждая всеми виденное по теле-

визору или в кино, больше смакуя виденное, чем совместно осмысливая его.

А мы, взрослые, видя это, очень огорчаемся узости и бедности их интересов. И во многом справедливо. Но, наверное, мы не совсем правы. Ведь если как следует разобраться, то можно увидеть, что взрослые тоже очень многое повторяют изо дня в день или через определенные промежутки времени. Но это не так бросается в глаза, ибо набор взрослых ролей достаточно велик. В юности набор социальных ролей довольно ограничен, и поэтому то, что сами юноши субъективно ощущают как насыщенную жизнь, нам, взрослым, представляется иногда повторяющимся спектаклем, спектаклем дурно поставленным, с плохими актерами, - это даже не спектакль, а чтение по ролям.

Юноши считают благом само наличие компании, саму возможность быть со сверстниками, чувствовать себя принятым на равных, рассчитывать на понимание чувств и настроений своими ребятами. Поэтому, когда наступает вечер, многие старшеклассники неудержимо рвутся на улицу, к приятелям, к освещенным улицам, полутемным переулкам, темным скверам и паркам. Поэтому-то в семьях нередко конфликты из-за позднего возвращения ребят домой, ибо родители не понимают и боятся этой тяги к вечернему, переходящему иногда в ночное, времяпрепровождению на улице.

Б.Шоу как-то сказал: «Ночь несет в себе покой для старых и надежду для юных». Всегда было, есть и будет, что жизнь начинает манить юных лишь с наступлением темноты, - это возрастное. И бороться с этим бесполезно, надо думать, как это *цивилизовать*. И меньше всего надо думать, что громкий смех, пение и прочее - проявление злости, черствости, неуважения младших к старшим. Скорее это проявление рвущихся наружу молодых эмоций. Еще И.Кант писал: «У молодых людей - много чувства, но мало вкуса».

Там, где мы, взрослые, видим недостатки во времяпрепровождении молодого человека, он их не видит: ведь чувство вины возникает только тогда, когда поступок воспринимается самим человеком как отклоняющийся от стандарта. А так называемое ничегонеделание в компании - стандарт: не случайно 40% юношей не могут

ответить на вопрос, какая деятельность объединяет их с друзьями. Это вполне естественно: в ранней юности дружба, приятельство отличаются, по сравнению с другими возрастами, наибольшей разговорностью, ибо молодым людям, интенсивно осознающим мир и себя в нем, необходимо столько обсудить, обспорить, обменяться столькими мнениями и точками зрения...

Другое дело, что слушая со стороны разговоры старшеклассников, взрослые нередко многое в них просто не понимают, ибо речь молодежи изобилует жаргонными словами и выражениями. Эта особенность речи юношей и девушек определяется во многом тем, что они, как бы заново открывая мир и себя в нем, стремятся обозначить свои уникальные открытия по-своему, не так, как это принято. Отсюда украшение речи специфической лексикой, своеобразной грамматикой и синтаксисом, даже особой интонацией.

Юношеский жаргон объединяет не замещающие, а становящиеся рядом - для специальных функций - элементы словарного мышления. Лексический состав жаргона очень подвижен, непостоянен. В течение относительно короткого времени он почти полностью обновляется, т.е. в его рамках происходит постоянное пополнение синонимических рядов и замещение их элементов. Юношеский жаргон - явление многослойное. Его костяк образует совокупность слов и выражений, которые употребляются практически всеми ребятами юношеского возраста. Он включает в себя в основном две группы слов и выражений. Первая - общеупотребительные слова и выражения, получившие в жаргоне иное содержательное значение. Вторая - общеупотребительные слова и выражения, которым придана многозначная экспрессивная окраска, что позволяет употреблять их в значительно большем числе случаев, чем это принято речевыми нормами.

Второй слой юношеского жаргона образуют слова и выражения, специфические для отдельных групп ребят в зависимости от их места жительства. Так, жаргон старшеклассников преимущественно в больших городах в значительной мере состоит из «англицизмов»; ребята из малых городов, с окраин больших городов и в сельской местности употребляют немало вульгаризмов (речь идет не о том, что, допустим, старшеклассники в центре

Москвы не употребляют вульгаризмов, а лишь о доминирующей тенденции). И, наконец, третий слой образуют слова и выражения, специфические для различных географических районов. В связи с этим различается словарный состав жаргонов ребят, живущих в Сибири и в Прибалтике и т.д.

Жаргонные слова и выражения оказывают влияние на всю речь, на стиль, на построение образов речи старшеклассников. Жаргон в наибольшей мере позволяет им почувствовать свою возрастную отличность и принадлежность к своей возрастной группе, по отношению к которой он выступает для каждого юноши как своеобразный пароль, дающий право на фамиллярный контакт со сверстниками. Он воспринимается «как заведомое нарушение норм речевого обращения, как намеренный отказ от соблюдения речевой условности, от этикета, вежливости... Поэтому все такие элементы... оказывают могущественное влияние на весь контекст, на всю речь; они переводят ее в другой план, ставят ее всю по ту сторону всякой речевой условности. Отсюда такая речь, освободившаяся от власти норм, иерархии и запретов общего языка, превращается как бы в особый язык, в своего рода аргумент по отношению к официальному языку. Тем самым такая речь создает и особый коллектив - коллектив посвященных в фамиллярное общение, коллектив откровенных и вольных в речевом отношении...» (М.М.Бахтин).

Так что же, закрыть планету под названием Улица? Во-первых, это нереально. Во-вторых, это вредно. Самую неожиданную в его устах мысль высказал Ж.Ж.Руссо: «Вам никогда не образовать порядочного человека, если предварительно это не был уличный мальчишка».

Улица опасна, когда ее влияние становится единственным, главным, не корректируемым ничем иным. Улица - полигон испытания ребят на жизнестойкость, когда дома их ждут родители-друзья, когда в школе они встречаются с учителями друзьями. И эти друзья для них чуть-чуть эталон, чуть-чуть фильтр, чуть-чуть трансформатор, а в целом то, что создает ощущение защищенности тыла. Каждый человек, а тем более молодой, должен иметь «нишу», и желательно не одну, в которой ему всегда уютно, где его всегда ждут, ему рады и куда он идет с

открытым сердцем и распахнутыми глазами, где, выражаясь старомодно, его научат всему хорошему и не при-
выют ничего дурного.

Классный руководитель и старшеклассник

Классный руководитель старшеклассников - лодман, от знания которого всех трудностей фарватера юношеской жизни, его стремлений, мелей и рифов во многом зависит то, насколько успешно минуют юноши и девушки полосу прибоев, насколько они уверенно выйдут в дальнейшее плавание по океанской акватории жизни.

Рассуждения о том, что старшеклассников все более активно формируют внешкольные обстоятельства, не только не уменьшают роли классного руководителя, а, наоборот, делают ее бесконечно сложной и нужной для юношей и девушек. Это нисколько не противоречит тому, что школа должна воспитывать самостоятельность у своих учеников, что наши старшеклассники становятся все более самостоятельными. Идеал классного руководителя в том, чтобы его даже архисамостоятельные ученики чувствовали необходимость в нем как в человеке, как в личности, необходимость и внутреннюю потребность в общении с ним.

Жизнь старшеклассников и воспитание их - драма (в литературоведческом смысле этого термина, подразумевающего серьезность конфликтов и глубину переживаний героев). Иногда, к сожалению, то или иное становится трагедией (когда юношеские проблемы превращаются в неразрешимые для самого старшеклассника или когда педагог грубо ломает какие-то отношения или личностные свойства воспитанника). Но, увы, встречаются педагоги, которые порой делают из воспитания фарс или водевиль, а жизнь юношей пытаются превратить в этакую парад-алле в цирке (когда подлинный процесс воспитания, всегда будничная и незаметная, пытаются подменить шумихой и треском парадных мероприятий и громких фраз). Естественно, ни к чему хорошему это не приводит.

Диалог. Одно время считалось признаком хорошего тона обвинять школу в преобладании словесного воспитания. Мне кажется, что путают две совершенно разные вещи. Действительно, школа не всегда еще умеет организовать опыт учеников и утешается порой формулой Бориса Годунова, что учение заменит «опыты быстротекущей жизни». Но это вовсе не значит, что мы в школе умеем в полной мере пользоваться словом, этим тончайшим и эффективнейшим воспитателем.

В.А.Сухомлинский посвятил *слову* почти поэтические строки: «Слово - тончайшее прикосновение к сердцу; оно может стать и нежным, благоухающим цветком, и живой водой, возвращающей веру в добро, острым ножом, ковырнувшим нежную ткань души, и раскаленным железом, и комыями грязи. Человеческое слово обрачивается самыми неожиданными поступками даже тогда, когда его нет, а есть молчание. Там, где необходимо острое, прямое, честное слово, иногда мы видим позорное молчание: это самый гнусный поступок - предательство. Бывает наоборот: предательством слово становится тогда, когда оно должно молчать, храня тайну. Мудрое и доброе слово доставляет радость, глупое и злое, необдуманное и бестактное - приносит беду. Словом можно убить - и оживить, ранить - и излечить, посеять смятение и безнадежность - и олухотворить, рассеять сомнения - и повергнуть в уныние, сотворить улыбку - и вызвать слезы, породить веру в человека - и заронить неверие, вдохновить на труд - и привести в оцепенение силы души. Одна из граней педагогической мудрости заключается в том, чтобы учить человека говорить, когда нужно, воспитывать так, чтобы его слово было смелым. Злое, неудачное, бестактное, попросту глупое слово может оскорбить, огорчить, ошеломить, потрясти человека. Умей сообразить и почувствовать, когда человеку, с которым ты встречаешься, нужно, чтобы ты говорил, а когда ему крайне необходимо, чтобы ты молчал».

Классный руководитель *обязан владеть словом*, иначе он не в состоянии общаться со старшеклассниками. Общение классного руководителя с юношами и девушками должно быть диалогом. Но, помимо желания вести диалог, необходимо и умение, а овладеть им бывает не всегда просто.

Психологические конфликты между представителями поколений были, есть и, очевидно, еще долго будут. Меняются условия жизни, меняются сами юноши и девушки. Вследствие этого внутри каждого нового поколения в процессе освоения ими наследия отцов (а это освоение всегда бывает активным, деятельным) идет несколько иной, по сравнению с предыдущими поколениями, диалог идей. И взрослым надо уметь слышать этот диалог.

Диалогический характер слова учителя важен еще и потому, что слово не только побуждает ученика, зажигает его, но и включает тот важнейший мотор, который называется противоречием. Разрешение противоречия (успешное и правильное) поднимает личность старшеклассника на более высокий уровень, стимулирует его к новым поискам, познанию, деятельности. Ведь старшеклассники слушают педагога-монологиста, но не слышат его или не слушают его.

Отношение классного руководителя к старшекласснику. С каждым новым поколением, вопреки разговорам о стандартизации личности, увеличивается разнообразие людей. И поскольку все процессы ярко видны именно в ранней юности, постольку именно в среде старшеклассников наиболее ярко бросается в глаза непохожесть каждого, своеобразие личностей, их уникальность.

Написав «бросается в глаза», сразу же оговоримся: лишь в те глаза, которые *хотят и умеют видеть* это разнообразие, ибо взгляду неискушенному, взгляду предвзятому коллектив старших школьников, даже все поколение юных могут представиться довольно одноликими, ибо так просто принять за лицо ту или иную личину, которую надевают на человека мода и он сам. И тогда за кажущейся простотой, ординарностью лиц уже не увидишь богатства личностей, ибо о старшеклассниках можно сказать, перифразируя известного врача Э.Кречмера: многие из них подобны римским домам и виллам с их простыми и гладкими фасадами, с окнами, закрытыми от яркого солнца ставнями; но там, в полусумраке внутренних помещений, идут празднества.

Уметь увидеть эти празднества - искусство, которым надо овладевать. Но еще большее искусство требуется классному руководителю, чтобы в этих празднествах уловить их глубинный личностный смысл, увидеть скон-

центрированное прошлое человека, нынешний день и колеблющиеся огоньки будущего. Эти пляшущие огоньки - образное отражение важнейшего свойства юности: в каждом воспитаннике в любом возрасте есть нечто *внутренне незавершенное* и незавершенное. Поэтому столь недопустимы попытки педагогов охарактеризовать своих воспитанников своим отношением к ним. Это вызывает протест, пусть и совершенно неосознаваемый, даже у тех воспитанников, кто положительно оценивается отношением педагога, ибо даже положительная оценка в какой-то степени имеет характер завершения, точки. И это-то невыносимо для старшеклассников.

Парадокс состоит в том, что даже положительная оценка, даже действительно истинная оценка (положительная или отрицательная, хотя последняя по отношению к юному человеку не может быть до конца истинной) все равно оказывается глубоко несправедливой в контексте всей жизни и в перспективе жизни старшеклассника. «У вас нежности нет, - говорит Аглая Мышкину, - одна правда, стало быть, - несправедливо» (Ф.М.Достоевский). Т.е. правда оказывается несправедливой, когда она касается каких-то глубин другой личности, когда она не смягчена нежностью по отношению к этой личности, несправедливой потому, что лишает надежды и лишает незавершенности. Тем более эту неожиданную мысль следует тщательно обдумать, когда речь идет о душевной жизни старшеклассника и отношении к нему.

Не получается ли иногда так, что мы отношением своим совершенно справедливо, как нам кажется, оцениваем личность юноши или девушки и при этом не учитываем, что он, она живут в мире, подвержены влиянию мира, находятся с миром в диалогических отношениях и что мир может через них дать совершенно неожиданный ответ на нашу состоявшуюся оценку? Мы слишком часто не предвидим ответные действия мира, не предвидим ответные действия юноши, которые не укладываются в наше отношение к нему, нашу оценку его.

Для предотвращения такого положения классный руководитель должен в своем отношении к старшекласснику сочетать высшую меру принципиального подхода к личности ученика как к гражданину с уверенностью в

том, что ни один из его питомцев не может быть плохим, тем более безнадежным. А это под силу лишь любящему педагогу.

Классного руководителя должен заботить общий подход, который А.С.Макаренко назвал *оптимистической гипотезой подхода к воспитаннику*. Его должна занимать программа воспитания личности, программа того, что он должен развить в личности, используя возможности, которые предоставляет ему особая общность - классный коллектив: работоспособность, долг и ответственность перед обществом и перед близкими и, наконец, такие свойства как доброта, терпимость, чувство юмора, ибо без них любая нравственность может вырождаться в фанатизм и ригоризм.

Развитие нравственности старшеклассника, воспитание вообще ставят классного руководителя перед определенными сложностями. У юношей и девушек есть такие проявления, которые, с нашей точки зрения, не годятся для облика той личности, которую нам важно вырастить, но в то же время являются естественными для этого возраста. И порой бывает очень трудно разобраться, что из этих проявлений пройдет само собой, с возрастом, без нашего вмешательства и даже вопреки ему. Это сбивает нас с толку, заставляет беспокоиться там, где можно этого не делать, провоцирует на вмешательство в то, что объективным ходом социализации личности придет в соответствие с требованиями окружающих.

Мы нередко хотим, чтобы еще юный человек был бы во всем похожим на нас, зрелых людей, и предпринимаем огромные усилия для достижения этой нереальной, а порой пагубной цели. И тогда к нам вполне подходит такая характеристика: «... Безумие наше состоит в том, что мы хотим навязать свой образ и подобие каждому встречному, а если он кому не по мерке, мы кричим караул. Нелегко иметь дело с такими портными. Мы скроили одежду заранее и слушать не хотим ни о каких переделках, нам сподручней перекраивать клиента. А если он упирается, мы кричим: «на помощь!» (Ж.Ануй) - и ищем помощи опять вовне, а не в самой личности, в то время как совершенно ясно, что подлинное воспитание опирается на внутренние силы самой личности, будит их, стимулирует их раскрытие и развитие. Но для этого класс-

ный руководитель должен знать своего воспитанника. И возникает вопрос, *что ему надо о нем знать?*

Нам кажется, что знать полезно следующее. В первую очередь все о его здоровье: только в этом случае педагог сможет помочь юноше или девушке избежать пагубных в этом возрасте перегрузок - физических, психических, эмоциональных. Надо бы знать и историю своего ученика, то, какими победами и срывами была она наполнена. Само собой, нельзя обойтись без знакомства с его семьей. Не менее важно знать и другую сторону жизни старшеклассника - его приятелей и друзей (классных, школьных, внешкольных), и не только знать, кто они и что из себя представляют, но и то, какие отношения связывают с ними юношу или девушку и как он или она сами к ним относятся. Полезно знать и то, какие отношения связывают ученика со взрослыми, как он к ним относится. Естественно, не должны ускользнуть из поля зрения педагога интересы и увлечения воспитанника, насколько они удовлетворяются, где, каким образом.

Пожалуй наиболее трудно выявить те индивидуальные особенности, которые никому не известны, даже самому старшекласснику. И, наконец, нельзя воспитывать человека, не представляя, каков уровень его самоуважения, каковы его самооценки по различным параметрам, какие проблемы он считает для себя главными, какие решенными, какие нерешенными и т.д.

Если классный руководитель и не знает всего этого, но стремится постоянно вновь и вновь узнавать своих учеников, то, тем самым, создаются предпосылки для эффективности влияния на воспитанников.

Помощь старшекласснику в самоопределении. Эта помощь становится реальной тогда, когда классный руководитель имеет четкие позиции по отношению к тому, какого человека он хочет помочь сформировать из себя старшекласснику, ясное представление о том, что из себя представляют его питомцы и когда у него установились близкие, доверительные отношения со старшеклассниками.

Безусловно, взрослому крайне трудно органически влиться в юношескую среду. Но приблизиться к ней он может и довольно значительно. Это возможно тогда, ког-

да у педагога устанавливаются с ребятами отношения взаимного доверия и дружбы. В результате появляется возможность для духовного общения с ними. Это возможно постольку, поскольку у ребят есть настоятельная потребность во взрослом друге и общении с ним.

В таком случае педагог получает возможность изучать скрытые от внешнего наблюдения процессы, происходящие в юношеской среде. Он может в какой-то степени привлечь самих ребят к решению стоящих перед ним задач. Это проявляется в том, что в беседах он может анализировать вместе с ними различные события в их жизни, выяснять их точки зрения на происходящее, их оценки окружающих. К учителю, с которым у ребят установились доверительные отношения, они приходят с исповедью в самые тяжелые минуты жизни, делятся с ним своими радостями. Наконец, доверительные отношения позволяют педагогу видеть ребят в самых различных ситуациях, которые недоступны в ином случае.

Основной смысл общения старшеклассников со взрослыми не в получении от них той или иной информации. Для юношей и девушек главное - *возможность найти понимание, сочувствие и помощь* в том, что их волнует. Что переживается ими как наиболее интимное и значимое. В этот момент особенно нужен взрослый, особенно тогда, когда собственные попытки разобраться в себе, в своих переживаниях заходят в тупик.

Как важно, чтобы в миг той немоты
за сильного тебя хоть кто-то принял,
от широты своей душевной придал
тебе значение большее, чем ты!

Евг. Евтушенко

При всей важности общения со сверстниками юношам и девушкам проще обсуждать некоторые свои проблемы со старшими, чем даже с близким другом - сверстником. Перед взрослым, которому доверяешь, порой легче обнаружить свою слабость и незащищенность, так же как это бывает легче сделать перед посторонним, чем перед отцом или матерью, даже если отношения с ними теплые и доверительные.

Классный руководитель не должен бояться общения с учениками - ничто не заменит его ни для взрослого, ни для юного. Достаточно вспомнить классические примеры из истории о благотворном влиянии общения со взрослым на становление юного: Александр Македонский и Аристотель, Пушкин и Куницын и длинный ряд других имен.

Очень важным моментом можно считать помощь классного руководителя старшекласснику *в осознании самого себя*, своих возможностей, интересов, способностей, личностных и индивидуальных качеств. Оказать такую помощь бывает непросто по многим причинам. Разные юноши и девушки нуждаются в помощи в различной мере или не нуждаются вовсе, ибо у них этот процесс идет вполне безболезненно. Определить, кто и в какой помощи нуждается, - искусство, однако в основе его лежит знание.

Познание себя в ранней юности - важнейший момент становления личности (по нескольким причинам). От того, насколько глубоко познает себя старшеклассник, во многом зависит правильность выбора им жизненного пути. Неверное представление о себе, возникающее в ранней юности, может стать основой для неправильного отношения и к окружающим, и к себе в дальнейшей жизни. Это связано с явлением импринтинга - запечатления, которое проявляется в раннем детстве, а потом вновь дает о себе знать в ранней юности. Вследствие импринтинга многие явления и свойства психики, будучи воспринятыми или возникнув в юности, могут утвердиться на всю жизнь (как пример можно привести идеальный образ любимой или любимого, запечатлевшийся в юности).

Есть основания предполагать, что если в юности человек не приобрел навыков самоанализа, то потом это становится малореальным. А вследствие этого человек может быть весьма слабо ориентирован на познание себя самого и у него уже не сложится верное представление о своей личности, о своих взаимоотношениях с миром. Осознание себя идет в процессе *диалога с окружающими* и имеет внутренний характер. То есть диалог идет и внешний, но внешний диалог переносится во внутренний план, здесь осмысливается и порождает соответствующие выводы.

Конечно, воспитателям очень важно знать, насколько тот или иной старшеклассник склонен к рефлексии, к самоанализу, к мечте. Подобная склонность весьма важна для развития личности и ее функционирования в обществе. Это связано с тем, что *рефлексивная личность* проигрывает в воображении много различных поступков, возможные последствия этих поступков, свою реакцию на эти последствия. Таким образом, она как бы изживает побудительные причины этих поступков и ей становится совершенно необязательно все их проигрывать в реальной жизни. *Нерефлексивная личность* либо ничего не проигрывает в мечтах и воображении, либо очень мало. Поэтому любая побудительная причина приводит к реальному поступку. При этом личность сама очень часто может совершенно не предвидеть его последствий и своей реакции на эти последствия. Возможно, что мечты, игры-грёзы позволяют юноше предотвратить многие поступки, которые привели бы к нежелательным для него и для общества последствиям.

Оценивая характер и поведение юношей и девушек, определяя уровень их общественной активности, организуя индивидуальные воздействия на старшеклассников, необходимо учитывать такой феномен ранней юности, как *потребность в уединении*.

Помощь старшекласснику в определении себя в окружающем мире усложняется с каждым новым поколением юношей и девушек. Это связано с теми изменениями, которые происходят в их среде и которые педагогам бывает трудно вовремя уловить и еще труднее осознать и определить правильное отношение к ним. Перефразируя Мак-Клелланда, можно сказать, что было бы прекрасно каждые пять лет проводить своеобразную перепись старшеклассников, чтобы выяснять, каких вещей и признаков ждут и ищут юноши и девушки в окружающем мире для организации своего поведения. Зная состояние повседневной жизни старшеклассников, мы могли бы лучше организовать их жизнедеятельность и воспитание, в том числе и помощь в определении ими себя.

Здесь уместно привести некоторые типы определения себя самими юношами и девушками. Так, для многих старшеклассников идеалом является то, что говорит Але-

ша Карамазов о своем брате Иване: «Он из тех, которым не надобно миллионов, а надобно мысль разрешить». И естественно, что этот тип юношей и девушек нуждается в помощи в том плане, чтобы научиться не только мыслить, но и действовать.

Есть старшеклассники, планирующие жизнь, т.е. ориентирующиеся сегодня на предметно-практическую деятельность и в своем будущем – тоже на деятельность. Есть выдумывающие себе жизнь, т.е. реализующие себя преимущественно в фантазиях и мечтах. Есть «плывущие по жизни» юноши и девушки, ориентированные на удовлетворение своих сегодняшних потребностей в общении, в эмоциональном комфорте и т.д. И, наконец, отдающиеся жизни старшеклассники – это те, кто в равной мере увлекается различной деятельностью, общением, реализует себя многообразно, социально полезно, хотя и не всегда последовательно и целеустремленно.

Все эти группы старшеклассников нуждаются в помощи различного характера. Если первым необходимо помочь увидеть мир более эмоционально, то вторым, наоборот, более реально, увидеть свое реальное место в мире. Третьим необходимо помочь найти жизненные перспективы и ими осветить свою сегодняшнюю действительность.

В последнее время появилась и такая категория юношей и девушек, которые в школе хорошо учатся и примерно ведут себя, а вне школы «самовыражаются» в достаточно эксцентричных формах вплоть до социально неприемлемых. Сами юноши и девушки выделяли одно время в своей среде такие, например, группы (далее следуем их терминологии). «Центровые», «стритовые», т.е. ребята с центральных улиц города, в определенной степени законодатели моды и поведения. За ними идут «урловики». По В.Далю, урлан – крикун, горлан. Это, видимо, в большей мере и определяет отличие этой категории от первой не только в поведении, но и в содержании их общения, ориентированном на сиюминутные, событийные моменты (сами юноши и девушки, безусловно, не подозревают об истинном значении слова «урлан»). И наконец, «кантри» (по-английски, сельская местность), т.е. юноши и девушки, утрировано следующие моде, что является для них признаком принадлежности к урбанизированному обществу сверстников, чьи ценности они восприняли весьма

приблизительно и поверхностно. К «урловикам» и «кантри» чаще всего относятся некоторые юноши и девушки, живущие в маленьких городах, мало подвергшихся урбанизационным воздействиям, и в тех районах большого города, где преобладает первое поколение мигрантов из села. Они попадают как бы на перекресток между традиционным образом жизни, свойственным селу или малому городу, и влиянием собственно городского образа жизни.

Само собой разумеется, что все эти эксцентричные группы старшеклассников нуждаются в самой серьезной помощи классного руководителя, которая состоит в первую очередь и главным образом в переориентации их интересов, во внесении в среду этих юношей и девушек иных жизненных ценностей, во включении их в поле влияния коллективов сверстников и взрослых.

Имея в виду все эти группы старшеклассников, важно помнить, что дело не только в том, в каком окружении находится юноша или девушка, как протекает их жизнедеятельность вообще, но главным образом в том, какое это имеет значение для самого старшеклассника, ибо именно значение того или иного обстоятельства жизни сегодняшней оказывает наиболее существенное влияние на жизнь будущую. И здесь мы сталкиваемся с тем, что юноши и девушки нередко сочетают в своей жизни различные, порой несовместимые стили поведения, занятия, отношения. И порой трудно понять, что из этого конгломерата главное для старшеклассника, что нет, что и как влияет на него сегодня и на него завтрашнего.

В связи с этим для педагога, наряду с категорией «становление личности», должны быть предметом пристального внимания категории «сосуществование» и «взаимодействие» различных элементов в личности и жизни старшеклассника. Это важно потому, что многие противоречия в личности и в ее жизни надо воспринимать не только как этап ее развития и объект преодоления, а в их одновременности. Главное - угадать их соотношение и определить доминирующую тенденцию. Лишь тогда становится реальной эффективная помощь личности старшеклассника в определении себя.

Ранняя юность - важный период формирования социальной зрелости личности. Безусловно, это не заверша-

ется в ранней юности, ибо развитие личности - процесс в принципе незавершимый, что всегда оставляет и самой личности, и окружению надежду на ее возможное иное будущее, если сегодня что-либо в ней не устраивает самого человека или окружающих. У разных людей становление личности в ранней юности происходит с разной степенью интенсивности и в итоге с различной мерой завершенности. Поскольку взрослость - качество не только психофизиологическое, но и социальное, постольку можно говорить о том, что в зависимости от определенных задатков и главным образом от условий среды, обучения и воспитания одни старшеклассники взрослеют больше, другие меньше, третьи с блеском совмещают вполне акселерированный «экстерьер» с инфантильным подростковым «интерьером». Однако не следует думать, что это явление неоправдано. У каждого свой темп развития, и вряд ли стоит всех мерить по одному стандарту. Надо ждать и осторожно помогать юношам и девушкам.

Помощь личности в нахождении благоприятной позиции. Наиболее благоприятные условия для формирования личности старшеклассника создаются тогда, когда он занимает благоприятную позицию в окружающей среде. «Никто, - писал Дж.Локк, - не может жить в обществе под гнетом постоянного нерасположения и дурного мнения своих близких и тех, с кем он общается. Это бремя слишком тяжело для человеческого терпения».

Показателем *благоприятности позиции*, занимаемой старшеклассником в коллективе, служит то, насколько удовлетворен он своим общением в классе. Но благоприятная позиция и удовлетворенность общением еще не означают, что это та позиция и то общение, которые способствуют формированию общественно ценных качеств личности. Перед классным руководителем часто возникает необходимость помочь юноше или девушке занять такую позицию в коллективных отношениях, которая была бы благоприятной не только с его точки зрения, но и с точки зрения педагогической целесообразности.

Довольно разнообразные возможности для помощи каждому старшекласснику в нахождении им благоприятной позиции в коллективе создает внеурочная познавательная деятельность. Познавательная деятельность по-

зволяет каждому найти роль в соответствии с его интересами и возможностями.

Используя познавательные интересы отдельных старшеклассников, можно поставить их на службу всему коллективу, а кроме того, высветить для коллектива положительные стороны этих юношей и девушек. При этом, конечно, учитывается то, в каких предметных кружках и факультативах занимаются ученики класса, в каких библиотеках записаны и что читают, какой областью знаний интересуется тот или иной старшеклассник, что любит слушать по радио, смотреть по телевидению, какие посещает лекции и т.д. Учитывая все это, можно привлечь отдельных старшеклассников в качестве *репортеров*, регулярно знакомящих класс с содержанием журналов, которые они читают, исходя из индивидуальных интересов («Вокруг света», «Наука и жизнь», Техника - молодежи», «Знание - сила», «Наука и религия» и т.д.).

Полезным в деле нахождения каждому старшекласснику благоприятной позиции в сфере познавательной деятельности могут оказаться на первый взгляд самые парадоксальные способы. Так, приходилось встречаться с ситуациями, когда неуспевающего старшеклассника прикрепляли к неуспевающему по тому же предмету ученику младшего класса; младший выравнивался, а старший значительно улучшал успеваемость и приобретал иную позицию в классе.

Все виды деятельности, которые организуются в коллективе, создают возможности для помощи старшеклассникам в нахождении благоприятной позиции. Например, *художественная самодеятельность*, которая во многом есть способ приобщения к творчеству, возможность самораскрытия и самоутверждения или, наконец, способ включения старшеклассников в работу для окружающих людей.

Способы и сферы определения благоприятной позиции старшекласснику многообразны. Это связано с тем, что старшеклассники еще не определили себя окончательно, еще многое пробуют и познают. Но дело не только в этом. Юности свойственна потребность в деятельной жизни. Причем к длительному методичному напряжению она еще не всегда способна. Оттого молодые люди

стремятся чаще менять виды деятельности, что уже само по себе позволяет им поддерживать напряжение, создает ощущение порыва. Оттого столь часто можно наблюдать в этом возрасте резкую смену увлечений. Смена деятельности, перепады напряжения и апатии, своеобразная жизнь толчками свойственны этому возрасту. В связи с этим особо важную роль в помощи юношам и девушкам найти благоприятную позицию в коллективе играют творческие дела.

Творческие дела дают много различных воспитательных эффектов: расширяется кругозор, развивается фантазия ребят, они приучаются искать нужную информацию, совершенствуют организаторские и творческие навыки (отдельные юноши и девушки раскрываются с самой неожиданной стороны), улучшается взаимопонимание в классе, завязываются новые отношения, укрепляются старые. По-иному видят педагоги школьников, а школьники — учителя (ведь взрослые должны самым активным образом участвовать в творческом деле, иначе ничего не получится).

Творческие дела позволяют использовать на благо коллектива такие индивидуальные навыки, умения, знания, способности, которые в иных ситуациях так и не раскроются. Все это позволяет классному руководителю помочь старшекласснику найти благоприятную позицию в коллективе. Если в классе есть группа старшеклассников с отрицательной направленностью, то творческие дела, заражая всех и давая простор для самовыражения и самоутверждения, позволяют педагогу, не разрушая группы (что всегда трудно и болезненно), вовлечь ее в деятельность всего коллектива.

* * *

Все, о чем речь шла выше, лишь отдельные размышления и некоторые зарисовки современного старшеклассника, которые не заменяют собой индивидуально-го изучения каждой личности, ибо она всегда уникальна.

Пристально вглядываясь в своих учеников, педагогу важно помнить, что за бурными, порой поверхностными проявлениями их скрывается глубокий подтекст, ибо многое из того, что происходит со старшеклассниками,

происходит с людьми выросшими, но еще не взрослыми, информированными, но еще не компетентными, увлекающимися, но еще не увлеченными, постольку и отношение к жизни, и восприятие жизни, и реализация себя в жизни зачастую имеют поверхностный характер. Известная поверхностность - возрастная черта ранней юности, не недостаток ее, а неизбежность. Недостатком она становится тогда, когда сочетается с узостью. Когда же она связана с широтой и разнообразием интересов, увлечений, стремлений, то она может стать залогом будущей глубины.

Только изучение каждого ученика может помочь педагогам и другим воспитателям найти пути его воспитания, ибо к юности нет утвержденного маршрута и никому не дано права развешивать указующие стрелки и знаки, вопрошающие проход.

Но, изучая старшеклассников, организуя их воспитание, всегда важно иметь в виду, что это особый возраст, имеющий свои сложности и свои прелести. И не следует преувеличивать ни первые, ни вторые, как нельзя их игнорировать. «... Ромео и Джульетта знали о любви такое, что позабыли бы лет через десять и не вспомнили бы даже в самые радостные или тревожные минуты... Не стоит спорить и сравнивать мудрость в 20 и 40 лет: они разные, и только избранным иногда удается сохранить первую, приобретая вторую» (Н.Эйдельман).

Воспитание в современной России как социальная проблема¹

Обращаю внимание на формулировку названия «Воспитание как социальная проблема» потому, что возможна другая постановка - «Социальные проблемы воспитания». Почему мы так сформулировали вопрос? Дело в том, что с социальными проблемами воспитания сталкиваются в любом обществе независимо от того, стабильное оно, нестабильное, переходное и т.д. Это могут быть самые разные социальные проблемы - от столь привычной нам нехватки финансирования до всплеска

¹ Доклад на Всероссийской конференции по проблемам воспитания в системе образования, проходившей в Москве (апрель 2000г.).

наркомании и прочие. Россия в последние пятнадцать лет принадлежит к разряду обществ переходного типа. А в обществе переходного типа воспитание не только сталкивается с различными социальными проблемами, но и само становится социальной проблемой. Так было в нашей истории после отмены крепостного права, так было в нашей истории в 20-е годы XX столетия, так было в Америке в 20-е и начале 30-х годов, и, наконец, в Германии и Японии после Второй мировой войны. Это достаточно типичная ситуация, когда в обществе переходного типа само воспитание становится социальной проблемой. Что же об этом свидетельствует? Я приведу несколько обстоятельств, которые, на мой взгляд, высвечивают разные грани такой постановки проблемы.

Во-первых, в силу особенностей исторического развития, традиционное для всех модернизированных обществ изменение положения учащихся в системе отношений со взрослыми в нашей стране приобрело дополнительное измерение. Отношения между поколениями сегодня имеют новый характер. Традиционные конфликты отцов и детей, которые имели психологические основы, во многом сохранились, хотя по субъективной значимости несколько отошли на второй план. Но самое главное то, что эти традиционные конфликты отцов и детей психологического характера дополнились кардинальным расхождением мировоззрения, мировосприятия старших поколений и подрастающих поколений современной России. Причиной служат те кардинальные изменения в социокультурной жизни России, которые способствовали созданию принципиально иных условий социализации подрастающего поколения относительно тех, в которых происходила социализация нынешних взрослых поколений. Поэтому картина мира современного взрослого и картина мира современного подростка, например, старшеклассника, а по некоторым исследованиям и дошкольника - есть очень интересные исследования психологов психологического института РАО, которые об этом свидетельствуют - существенно, принципиально во многом различаются между собой. Это необязательно приводит к конфликтам, потому что современные дети, с одной стороны, выстав-

ляя счет отцам, с другой стороны, относятся к ним достаточно снисходительно. Они просто не хотят жить так, как жили их отцы.

Таким образом, сегодня в России мы констатируем ситуацию, которую впервые, насколько мне известно, описала Маргарет Мид: младшие учатся не только у старших, но в значительной мере младшие учатся у сверстников, и более того, ситуация такова, что старшие вынуждены учиться у младших, потому что младшие зачастую лучше адаптируются к реалиям. Эта ситуация, выпуклый рост автономии подрастающих поколений по отношению к старшим поколениям, очень существенно обостряет воспитание как социальную проблему.

Воспитание как социальная проблема - это значительно шире, чем воспитание как проблема системы образования. Поэтому сразу возникает вопрос: как может реагировать система образования, воспитание в системе образования на такую новую ситуацию? Здесь я хочу опереться на одно из последних положений доклада заместителя министра образования Е.Е.Чепурных — проблемы учителя, проблемы воспитания.

Когда у взрослых и у младших картины мира существенно различаются, то первыми шаг навстречу младшему должны делать взрослые. А для этого, пользуясь образным выражением одного итальянского драматурга, взрослым надо постоянно учить марсианский язык нового поколения, чтобы быть в состоянии вести диалог с этим новым поколением. Но тут мы сталкиваемся с очень серьезным ограничением: мы можем очень много говорить о необходимости диалога в воспитании и вообще о единственно возможном сегодня воспитании - диалогическом воспитании, но, к сожалению, мы должны при этом иметь в виду, что наши взрослые, если хотите, культурно-генетически не готовы изменить стиль взаимодействия и вести диалог. Они в этом не виноваты. Мы все выросли в другую эпоху, и мы стоим на плечах предыдущих поколений, которые тоже росли в те эпохи, когда диалог отнюдь не поощрялся и диалог не был существенной характеристикой взаимодействия старших поколений с младшими.

Необходимость диалога становится очевидной, если обратить внимание еще на одну характеристику вос-

питания как социальной проблемы. Изменились не только отношения между старшими и младшими, но изменились и младшие, изменились учащиеся. И это общее положение я хочу проиллюстрировать результатами только одного исследования. В 1985 и в 1995 годах изучались притязания, ценностные установки старшеклассников Москвы, Киева и еще нескольких городов (репрезентативная выборка). Результаты достаточно любопытны. Приведу две пары цифр. В 1985 г. стать владельцем автомобилей хотели 17% старшеклассников и исполнения этого желания они стремились достигнуть со временем самостоятельно, а в 1995 г. владельцами автомобилей желали стать 76% старшеклассников и, в основном, «здесь и сейчас». Вторая пара цифр: в 1985 г. хотели иметь собственный дом 4% старшеклассников, причем, как говорили исследователи, приходилось долго объяснять, что иметь собственный дом - это не значит терять московскую прописку, а в 1995 г. хотели иметь собственный дом, без всяких пояснений, 54% старшеклассников.

Эти и другие данные, полученные в исследовании, позволили его руководителю В.С.Магуну выдвинуть положение о том, что за эти 10 лет у старшеклассников произошла революция притязаний. Но это же исследование выявило, что стремление приложить усилия для достижения этого желаемого снизилось столь же резко, как и возросли притязания. А это индикатор более широкой проблемы - проблемы выбора и принятия решений.

В меняющейся социокультурной ситуации проблема выбора и проблема принятия решений выходит на один из ведущих планов в жизни индивидуума, в жизни семьи и в жизни общества. А здесь мы опять, к сожалению, имеем ситуацию, когда исторически у нас не сформирована потребность в выборе и умение выбирать, нам значительно проще отказаться от выбора, чем делать этот выбор. Когда неумение и нежелание выбирать преобладают у людей в ситуации стабильности общественного развития, последствия этого неприятны, но, может быть, не более того. Но когда отказ от выбора, неумение подрастающим поколением делать выбор мы наблюдаем в нестабильном обществе, в переходный период, то последствия порой становятся фатальными.

Именно неумение делать выбор, отказ от выбора часто приводят и к наркомании, и к преступности, и ко всему прочему. Это как раз та сфера, где воспитание в системе образования могло бы сделать многое. Почему? Потому, что система образования могла бы уделять значительно больше внимания развитию рефлексии учащихся, ибо без рефлексии выбор становится мало осознанным. Система образования могла бы уделять особое внимание обучению целеполаганию. Даже в стабильном обществе ресурс естественных жизненных целей исчерпывается приблизительно к 30 годам. Что я имею в виду: «кончу школу, там видно будет: пойду в армию - пошел в армию - до дембеля; дембельнулся - отдохну; отдохну - женюсь; женился - ребенка рожу». К 30 годам этот естественный жизненный ресурс перспектив исчерпывается. И если человек не в состоянии сам ставить перед собой цели, если проблема целеполагания для него не стоит, то он оказывается в весьма сложной ситуации. Не случайны цифры 70-х годов: между 30 и 40 годами наступал всплеск алкоголизма: не знаю, что делать - буду пить. Мне представляется, что усиление внимания к развитию рефлексии и обучению подростков целеполаганию - это как раз тот вклад, который система образования вполне в состоянии внести в решение одного из аспектов воспитания как социальной проблемы.

Продолжу ситуацию с проблемой выбора и принятия решений. Эмпирически установленный факт: нежелание и неумение делать выбор ведет к отказу от выбора. Человек становится плывущим по жизни, а плывет он скорее всего к наркомании, преступности, криминальному поведению самого различного характера. Не случайно мы сегодня получили некоторые дополнительные нюансы в воспитательной практике. Наряду с семейным воспитанием, которое складывалось веками, наряду с социальным воспитанием, которое складывалось столетиями, наряду с коррекционным воспитанием, которое мы пытаемся создать последние десятилетия, наряду с религиозным воспитанием, которое также имеет вековые традиции, появилось и набрало достаточно мощные обороты то, что я называю «диссоциальным воспитанием», т.е. воспитание антисоци-

ального сознания и поведения, которое осуществляется в криминальных структурах и тоталитарных группах как политического, так и культового характера.

Почему это произошло? Потому, что за последние 15 лет у нас в стране появился большой криминальный слой населения. Я недавно видел такую цифру - одних боевиков организованных преступных групп якобы 600 тысяч. А про то, что наши молодые люди стоят в очереди в боевики, только ленивый не пишет. Так вот, этот криминальный слой населения - особая субкультура. Это особые ценности, которые активно внедряются в различные слои общества. Лидеры преступности готовят кадры не только в самих преступных сообществах, но и в специально созданных для этого спортивных школах, школах телохранителей и т.д. Это данные, которые еще в середине 90-х годов приводил специалист по названной проблеме Пирожков. К сожалению, надо признать, что частично в этих целях используются и учреждения образования: как их материальная база, так и их организационно-кадровые возможности. Этот новый вид воспитания подпитывается, с другой стороны, еще одной новой тенденцией: старшеклассники определяют свои жизненные планы как криминальные. Ряд из них сознательно выбирает криминальный жизненный путь вплоть до того, что, например, 16-летний молодой человек сознательно совершает преступление, чтобы попасть в зону, а вернуться из зоны уже в «авторитете». Возникает вопрос: как с этим бороться и что с этим делать? Я не берусь давать на него развернутые ответы, но представляется очевидным, что необходимо совершенствовать систему профилактики, которая у нас, на мой взгляд, ухудшилась. Необходимо развивать коррекционное воспитание, понимая его в широком смысле. Мне думается, что Министерство образования могло бы выйти с инициативой в Государственную Думу об ужесточении наказания за вовлечение несовершеннолетних в противоправную деятельность. Необходимо ужесточение наказания милицейским чинам и чиновникам различных ведомств за неприятие мер по отношению к тем, кто вовлекает, и к тем, кто создает структуры диссоциального криминального и тоталитарного воспитания.

Третий аспект, на котором я хочу остановиться, характеризуя воспитание как социальную проблему современной России, - это следующие любопытные тенденции в том, как воспитание реализует свои функции. С одной стороны, значительно выросло значение такой функции воспитания, как социальная дифференциация детей, подростков, юношей в зависимости от их семейных условий и достижений. Эта функция воспитания всегда была латентной, не признаваемой, она и сейчас остается не признаваемой, латентной; но тем не менее эта функция имеет место быть, и ее значение выросло. Вряд ли это хорошо, но это объективно. С другой стороны, снизилось значение другой функции воспитания - функции адаптации к реальной жизни. Я хочу привести несколько, может быть, парадоксальный пример того, как воспитание традиционно адаптировало детей к реальной жизни. Те, кто постарше, помнят про процентоманию в школах, которую все ругали, включая тех, кто эту процентоманию насаждал. Все полагали, что это есть большое зло. Конечно, как всякая ложь, это было зло. Но я бы хотел обратить ваше внимание на другой аспект этой проблемы. Например, не было бы процентомании в школе - ставили бы все оценки по честному. И вот наш выпускник из этой честной школы пришел бы на предприятие, где в первый же день столкнулся бы с приписками, несунами и т.д. К чему бы это привело? Ни к чему хорошему для его личности. Школа, сама того не желая, вопреки своим целевым установкам, чисто объективно адаптировала в какой-то мере детей к той реальной жизни, с которой им потом приходилось сталкиваться.

Сейчас, к сожалению, школа и вообще система образования в значительно меньшей мере адаптируют детей к реальной жизни. С одной стороны, это плохо, а с другой стороны - это хорошо, потому что реальная жизнь столь разнообразна, что если в школе и удастся создать какой-то островок благополучия, то все равно не удастся отгородиться от происходящего вокруг. Может быть, это школа выполняет завет Достоевского, который писал, что надо, чтобы у каждого человека сохранилось хоть одно хорошее воспоминание из детства, и если это хорошее воспоминание из детства есть у человека, то

«спасен человек». Как все, что связано с воспитанием, любой вопрос, любая медаль имеет две стороны.

И, наконец, самое основное - что делает воспитание социальной проблемой переходного общества. Дело в том, что переходное общество не в состоянии формулировать реальные задачи перед системой воспитания. Если говорить о российском обществе, то в нем традиционно задачи воспитания формулировало государство. Может быть, это и неплохо. Если вы помните, А.С. Пушкин говорил, что единственный европеец в России - правительство. Теперь же и государство в переходный период оказалось не в состоянии формулировать задачи системы воспитания. Только последние год-два государство стало лихорадочно искать те задачи, которые необходимо поставить перед системой воспитания. Но система воспитания не есть нечто абсолютно изолированное в рамках общественной и государственной жизни. И эти задачи должны как-то коррелировать с теми задачами, которые государство ставит перед собой. Как известно, сначала было слово, и сейчас эта истина опять общепризнанна.

Сейчас ищут общенациональную идею, пытаются формулировать задачи, приоритеты и т.д. Мне представляется, что мы сейчас стоим, если говорить о воспитании, на значительно более важном перекрестке, чем даже в 1992 г., когда закон об образовании фактически зачеркнул воспитание. Потому что, когда этот закон воспитание зачеркнул, далеко не все бросились этот закон выполнять. Простые учителя российской школы благодаря закону - а где вопреки закону, - воспитали два поколения детей вполне хороших, нормальных, хотя, конечно, условия их воспитания были экстремальными. Но почему я считаю сейчас этот перекресток более существенным? Потому, что сейчас государство признало воспитание необходимым и озадачилось тем, какую ценность надо воспитывать, что определить как ценность.

Анализируя то, что в последнее время говорится и пишется, складывается ощущение, может быть ошибочное, что государство склоняется к тому, что основной ценностью воспитания должно стать государство. Должно стать, если вспомнить слова Стоюнина, вос-

питание **верноподданного**, пускай и гражданина. Мне представляется, что эта задача реальна. Добьются результатов? Да, добьются. Но у меня такое подозрение, что эти результаты будут не очень прочными и не очень долгосрочными потому, что наша Россия живет теперь в ином мире. Национальное государство перестало быть основой этого мира. Основой мира уже давно стала семья. И мне представляется, что задачи перед системой воспитания сегодня правильнее было бы сформулировать следующим образом: семья - вот главная ценность человека, общества и государства.

Семья - это единственный институт, который существовал на протяжении всей человеческой истории. Это единственная ячейка, которая сумела уцелеть, а где-то и противостоять всем общественным устройствам и государственным устремлениям, которые в нашем столетии, в частности, пытались изменить ход истории. И не случайно, когда после Второй мировой войны перед Конрадом Аденауэром стояла задача произнести слово, сказать немцам, что для них теперь будет ценностью: империя или что-то другое, и англо-американские консультанты говорили ему: «Вы никуда не денетесь от своего прусско-имперского наследия», этот, очень мягко говоря, пожилой человек пошел наперекор истории, пошел наперекор советам победителей и провозгласил главной ценностью *семью*. И он выиграл, потому что *семья* - это не только ячейка, но и ответ на вопрос, который был поставлен в докладе Е.Е.Чепурных: это сочетание «Я» и коллектива, это сочетание «Я» и общества, это сочетание «Я» и государства и т.д.

Семья - это тот якорь, который привязывает человека к своей стране и к своему государству значительно надежнее, чем что-либо другое. Я из того поколения, которое с энтузиазмом пело песню «Мой адрес не дом и не улица». Мы пели и не предполагали, нам даже в голову не приходило, что когда «не дом и не улица», то получается бомж. Мы пели искренне, у нас были другие ориентиры. Но чтобы человек чувствовал себя гражданином, был ответственным, законопослушным, он должен иметь четко зафиксированный адрес: город, улица, дом, квартира; деревня, улица, дом и прочее.

И последнее. Воспитание как социальная проблема может решаться лишь при условии мобилизации обществом, государством максимальных личностных ресурсов для воспитательной деятельности. Академик Капица в 1972 г. писал: «Я сделал для «Комсомольской правды» маленький подсчет: если бы 100 млн. взрослых тратили на 40 млн. школьников 5% рабочего времени, то на класс из 40 школьников приходилось бы 200 часов педагогической работы взрослых в неделю. Не кажется ли вам, что пропаганду этой идеи о том, что общество должно тратить на школьников значительно больше интеллигентного и творчески индивидуализированного труда, следует настойчиво вести, особенно среди начальствующих лиц?» Я не рискую сказать лучше, чем академик Капица.

Послесловие

Несколько лет назад я, как начинающий исследователь, принимал участие в работе научной конференции, где среди прочих обсуждалась проблема диалога в образовании. Обсуждение шло весьма оживленно и заинтересованно, но меня поразило поведение некоторых выступавших. Они говорили о диалоге ... жестко и однозначно, без тени сомнения и тоном, не терпящим возражений. По сути дела это были монологи о диалоге.

Подобная ситуация кажется не просто странной, а невозможной, когда читаешь книги или статьи А.В.Мудрика. Субъект-субъектный подход, педагогическую интерпретацию которого одним из первых предложил А.В.Мудрик, воплотился и в литературном стиле автора. Диалог с читателем, выявление различных подходов к исследуемой проблеме, многоточия вместо окончательных "точек над i", оставление пространства в тексте для читательского сомнения, размышления - вот характерные черты этого стиля.

Личное общение с Анатолием Викторовичем только укрепило меня в мысли, что его литературный стиль - это он сам: человек, для которого другой - всегда Другой; педагог, для которого воспитанник - всегда Личность; ученый, для которого наука - сомнение (и *со-мнение*), поиск, преодоление внутренних и внешних ограничений.

Все это, вместе взятое, и придает мне уверенности и желания написать послесловие к настоящей книге как усиленное размышление по поводу прочитанного, свободное по отношению к авторской позиции. В нем я хотел бы остановиться на нескольких идеях А.В.Мудрика, которые представляются мне наиболее важными и значимыми на современном этапе развития педагогической науки.

Первая идея - методологическая. В работах последних лет, как впрочем и всегда, А.В.Мудрик последовательно и четко отстаивает статус категории воспитания как ос-

новной, смыслообразующей категории педагогики. Он рассматривает феномен воспитания, с одной стороны, как относительно контролируемое обществом и государством составляющую процесса социализации человека, с другой стороны - как единство образования, организации социального опыта детей и индивидуальной помощи каждому ребенку в саморазвитии и самоопределении. Нормативно же закрепленное и распространенное сегодня в педагогических кругах представление об образовании как центральной категории педагогики А.В.Мудрик относит на счет некорректного перевода англоязычного термина «education», шире некорректного заимствования англоязычной педагогической традиции.

Возможно, в методологической позиции А.В.Мудрика не было бы ничего сверхъестественного, если бы не ситуация понятийной катастрофы в отечественной педагогической науке. Приходится с грустью констатировать, что даже в весьма солидных учебных пособиях и монографиях по педагогике встречаются противоречащие друг другу или откровенно запутанные теоретические утверждения. На мой взгляд, лишь немногим авторам, в числе которых и А.В.Мудрик, удается удерживать определенность своего научного аппарата, развивать его в соответствии с новыми тенденциями и в то же время не поддаваться конъюнктуре.

Несмотря на то, что я не вполне разделяю методологические взгляды А.В.Мудрика (в частности, выход на первый план категории образования представляется мне не случайным и не произвольным, но исторически и социокультурно обусловленным), его позиция является для меня образцом высочайшей культуры научного мышления, примером гармоничного сочетания междисциплинарности и собственной предметности педагогической науки.

Другая идея А.В.Мудрика, заслуживающая пристального внимания современных педагогов, - созданная им педагогическая концепция личности. Сегодня, когда нам известны десятки психологических теорий личности, сама возможность подобной концепции кажется неочевидной. И все-таки потребность в ней ощущается многими педагогами, понимающими, что психолог и педагог встречаются с личностью в пусть близких, но разных позициях.

Отличительной особенностью подхода А.В.Мудрика к проблеме личности является нахождение им той узловой точки, в которой психология личности переходит в педагогику личности. Эта точка - феномен и понятие отношения. Раскрывая личность как систему отношений человека к миру и с миром, к себе и с самим собой, А.В.Мудрик убедительно показывает, что подлинная педагогика личности - это педагогика отношений, а воспитание личности осуществляется через сложное, опосредованное, не директивное управление всем многообразием отношений растущего человека.

Педагогическая концепция личности, а также разработанный А.В.Мудриком личностный подход в воспитании позволяют понять, что личностная ориентированность образовательного процесса, о которой сегодня столько говорят и пишут, не сводится к индивидуализации обучения и воспитания (такое понимание довольно распространено). В не меньшей степени личностная ориентированность образовательного процесса предполагает его социализацию - построение различных форм совместности детей и взрослых, в которых культивируются определенные отношения, создание пространства самоопределения субъектов образовательного процесса, организацию социокультурной среды, в которой данный процесс протекает, и т.д.

Предлагая различать личностный и индивидуальный подходы в воспитании, А.В.Мудрик сформулировал еще одну, на мой взгляд, знаковую для педагогики идею - идею индивидуальной помощи человеку в социальном воспитании. По его словам, подобная помощь становится необходимой и должна оказываться тогда, когда у ребенка, подростка, юноши возникают проблемы в решении возрастных задач и при столкновениях с опасностями возраста. Выделив группы возрастных задач (естественно-культурные, социально-культурные, социально-психологические), а также охарактеризовав источники опасности (семья, общество сверстников, воспитательные организации), А.В.Мудрик определил три основных направления деятельности педагогов по оказанию индивидуальной помощи воспитанникам: помощь в решении проблем, стимулирование саморазвития, опека.

Постановка во главу педагогической деятельности *проблемы ребенка*, мысль о том, что воспитатель должен не только помогать решать проблемы, но и учить ребенка способам самостоятельного обнаружения препятствий на пути своего развития и поиску путей их преодоления, роднит концепцию индивидуальной помощи в воспитании А.В.Мудрика с концепцией педагогической поддержки О.С.Газмана. Рассмотрение этих концепций как взаимодополнительных, на мой взгляд, меняет почву многих проблем в сфере воспитания, заставляет пересмотреть целый ряд теоретических представлений о воспитательном процессе, создает содержательную основу для самоопределения и переопределения практических педагогов в позиции воспитателя.

Новым словом в теоретической педагогике является разработка А.В.Мудриком проблемы диссоциального воспитания, под которым он понимает целенаправленное формирование антисоциального сознания и поведения у членов контркультурных (криминальных и тоталитарных - политических и квазикультурных) организаций. Ученый не ограничивается констатацией подобного вида воспитания, но впервые в современной российской педагогике дает полноценную характеристику целей, задач, содержания и средств, форм и методов диссоциального воспитания. Это, на мой взгляд, открывает реальные, а не умозрительные возможности для осмысленного противостояния педагогов-гуманистов, конструктивных общественных сил воздействию криминальных, экстремистских, квазикультурных сообществ на подрастающее поколение.

Однако значение проделанной А.В.Мудриком работы этим не исчерпывается. Сама постановка вопроса о диссоциальном воспитании заставляет по-новому посмотреть на аксиологию и методологию воспитания. К примеру, рассуждая о гуманистическом и авторитарном воспитании, всегда ли мы в состоянии различить лежащие в их основании ценности? Существуют ли эти типы воспитания как однозначно полярные, или между ними есть промежуточные формы? Что мы знаем об авторитарном воспитании кроме того, что оно не гуманистическое? Не стала ли гуманистичность воспитания общим местом современных педагогических исследований? Наконец, в какой степени включает педагог-исследователь в свои

теоретические предположения собственные ценностные ориентации и каким образом это влияет на содержание и структуру его исследования? Эти вопросы, на мой взгляд, совсем не праздные, во многом определяющие методологическое состояние педагогической науки.

Жанр послесловия не позволяет подробно остановиться на всех интересных и значимых для меня педагогических идеях А.В.Мудрика: на разработанной им типологии диалога, позволяющей по-настоящему понять значение общения как фактора воспитания личности и в то же время не впасть в пандиалогизм, весьма распространенный сегодня в педагогической литературе, на сформулированных им принципах воспитания, среди которых впервые определены принцип незавершимости воспитания, принцип диалогичности, принцип центрации воспитания на развитии личности, на многофакторном анализе процесса социализации и других идеях. Думается, однако, не это главное.

Главное в том, что А.В.Мудрик продолжает рождать новые педагогические идеи, а его научное наследие открыто для диалога с читателем. Только-то и нужно — открыть книгу.

*Д.В. Григорьев,
канд. пед. наук, с.н.с.
Института теории образования
и педагогики РАО*

СОДЕРЖАНИЕ

Слово об авторе	3
ЛИЧНОСТЬ	
Личность с точки зрения педагогики	7
Развитие личности школьника	13
Жизнедеятельность школьника	18
Личностный подход в воспитании	21
Пути реализации личностного подхода	32
Личность как жертва социализации	47
ОБЩЕНИЕ	
Общение и обособление	55
Общение и его воспитательные функции	59
Общение и нормы поведения	60
Общение и познание мира	71
Общение и самопознание	75
Эмоциональная функция общения	88
Реализация себя в общении	85
Школьник как субъект общения	94
Характеристика процесса общения школьников	102
Характеристика общения школьников разного возраста	112
Детский тип общения	112
Подростковый тип общения	117
Переходный тип общения	125
Юношеский тип общения	131
Основные направления педагогического влияния на общение школьников	140
ВОСПИТАНИЕ	
Воспитание в контексте социализации	156
Воспитание как социальный институт	168
Семья и семейное воспитание	172
Религиозные организации и религиозное воспитание	180
Воспитательные организации и социальное воспитание	183
Контркультурные организации и диссоциальное воспитание	190
Принципы воспитания	195
Принцип гуманистической направленности воспитания	195
Принцип природосообразности воспитания	197
Принцип культуросообразности воспитания	198
Принцип вариативности воспитания	199

Принцип коллективности социального воспитания	201
Принцип центрации социального воспитания на развитии личности	201
Принцип диалогичности социального воспитания	203
Принцип незавершенности воспитания	205
Создание условий для развития и духовноценностной ориентации человека в воспитательных организациях	205
Организация социального опыта	205
Быт воспитательной организации	206
Жизнедеятельность воспитательной организации	212
Организация и обучение взаимодействию в воспитательной организации	218
Образование	225
Индивидуальная помощь	231
О ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ	
Введение	238
Современный старшеклассник	239
Старшеклассник и среда	263
Классный руководитель и старшеклассник	290
Воспитание в современной России как социальная проблема	304
Послесловие	314

Учебное пособие

Анатолий Викторович МУДРИК

ОБЩЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Ответственный за выпуск Кисарова Т.С.
Художник Журавлева Т.Г. Корректор Денисьева Т.И.
Компьютерная верстка Печковская М.Г.

Педагогическое общество России

113035 г. Москва, 1-й Кадашевский пер., д. 11/5, стр. 1

Тел/факс (095)953-99-12, 953-21-70, 953-98-65

E-mail: pedobsh@cityline.ru

WWW.USER.CITYLINE.RU/~pedobsh

ЛР №030840 от 22.07.98 г.

Подписано в печать 20.08.2001. Формат 84х108/32. Объем 10 п.л. 16.8 усл.п.л.

Гарнирура Тайме ЕТ Бумага газетная. Печать офсет. Тираж 5000 экз. Цена договорная. Заказ № **1243**

Налоговая льгота -- Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93-953000

ФГУП Владимирская книжная типография

600000, г. Владимир, Октябрьский проспект, д. 7

Качество печати соответствует качеству представленных диапозитивов