

Шик С. В.

МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ РЕБЕНКА В ОСНОВНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ВОСПИТАНИЯ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/1/126.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 1 (1). С. 272-274. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

тироваться в жизненных различных ситуациях, способность самостоятельно, продуктивно для себя и окружающих морально и ответственно решать жизненные задачи.

Список использованной литературы

1. Гершунский Б.С. Гражданское общество в России: Проблемы становления и развития / Б.С. Гершунский. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 459 с.
2. Концепция модернизации российского образования до 2010 г.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
4. Основы методики гражданского воспитания в семье и школе / Под ред. Филонова Г.Н. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2001. – 142 с.
5. Самоуправление студентов как фактор развития социальной компетентности молодежи. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 7-10 декабря 2006 года. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – 170 с.

МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ РЕБЕНКА
В ОСНОВНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ВОСПИТАНИЯ

Шик С. В.

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Кризис системы воспитания, угроза разрушения мира детства сегодня становятся очевидными. Мир детства сокращается и изменяется. С одной стороны, на него идет активное наступление «извне»: взрослые регламентируют и контролируют все сферы жизнедеятельности детей, жёстко закрепляют их время и пространство; с другой стороны, он разрушается «изнутри»: в детскую культуру входят принципы и новшества утилитарного, технократического мира взрослых с идеологией потребления.

По мысли, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк современная ситуация идейного бездорожья состоит «в рассогласовании мироощущения и миропонимания ребенка с явлениями окружающей среды, её традициями, нормами, в ослаблении или утрате им связей с семьей, школой, другими социальными институтами, в отчуждении от учения и труда» [О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк 2005: с. 10]. В целом данное явление, осознание ограниченности педагогических возможностей диктует необходимость поиска новых концептуальных идей в теории воспитания.

Одна из таких идей – идея понимания, направленная на «удержание» человека в бытии. Благодаря трудам Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, П. Рикера придавшим онтологический статус пониманию, последнее стало рассматриваться как раскрывающее существо человека, способ его отношения к миру. В этом контексте понимание является формой бытия, которое сопряжено с экзистенциальным пластом жизни человека: верой, любовью, ненавистью, надеждой, унынием, жадной свободой и страхом её, идеалами справедливости, красоты. Иначе говоря, человек ищет опору своей жизни, нащупывает смысл познания, он открыт бытию, что и должно стать основой воспитания.

Сегодня появляются исследования, посвященные педагогическому пониманию (А.Ф. Закирова, В.Г. Маляхова, Н.Б. Крылова, Л.М. Лузина и другие), развитию самопонимания (В.В. Знаков, Б.В. Кайгородов, В.И. Пузько, И.А. Романова и другие). По мнению В.И. Пузько, в отличие от самосознания как непосредственной данности индивида самому себе, предполагающего субъект – объектный контекст, «идея самопонимания принципиально конституирована контекстом культуры... Отношение человека к предметному миру носит принципиально опосредованный характер, вырастает из онтологии культурных форм жизни и культурных произведений человека» [В.И. Пузько 2003: 7].

Самопонимание является интегративным свойством человека, отражающее постижение им смысла собственного существования и проявляющееся в способностях к внутренней (смысловой) свободе, рефлексивности, ответственности (В.В. Знаков, Б.В. Кайгородов).

Статья преследует цель проанализировать место и значение самопонимания в различных концепциях воспитания.

В качестве отправной точки рассуждений, мы опираемся на исследование О.М. Ломако [О.М. Ломако 2003], выполненное в рамках философско-педагогической антропологии, которое позволяет многочисленные подходы к воспитанию объединить в четыре группы: рациональное (просвещение), органическое (романтизм), гуманистическое, антропологическое.

Рациональное воспитание есть ремесло, техника, а человек – материал. Девиз: «Вверх, к идеалу». Плановое применение определенных методов, с опорой на знание материала через определенное время приводит к желаемому результату. В зависимости от целей можно выделить следующие модели (Н.В. Бордовская):

- реализм (обучение ремеслу, профессии),
- прагматизм (обучение решению реальных жизненных проблем),
- социетарная модель (выполнение социального заказа как высшей ценности),
- технократическая (реализация формулы «стимул – реакция – подкрепление»).

В рамках этой концепции ведущей является проблематика десакрализации, секуляризация культуры, достижение самостоятельности, эмансипация субъекта, иначе говоря, становление «образованного» человека

(профессионала), т.е. экзистенциально-духовный пласт личности, *понимание человеком себя не затрагивается*.

Органическое воспитание (романтизм) заключается в том, что человек является природным существом, поэтому только природа может быть критерием истины. Девиз: «Назад, к природе». Ребенок подобен почке, из которой, словно листок, разворачивается человек. Он не нуждается ни в какой специальной «обработке», ему необходима свобода и условия, обеспечивающие возможность самосовершенствования (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой). Цивилизация испортила людей, и только «хорошее», т.е. «природосообразное» воспитание непременно сделает человека хорошим. Идея «хорошей» природы человека реализована:

- в модели свободного воспитания (научение и приучение воспитанника быть свободным и ответственным за свою жизнь, за выбор духовных ценностей);
- в современной модели педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова и другие) как помощи в решении проблем ребенка.

Вместе с тем эта концепция оказалась состоятельной только как идея, как романтический порыв в ответ на осознание противоречивых явлений антагонистичного бытия: отчуждения человека от самого себя и других, детей от взрослых, противостояния науки и искусства. Очевидно, что «культ свободного развития» может порождать вседозволенность, разрушение общественных базовых устоев социума, забвение непреложных нравственных норм» [Г.Н. Филонов 2005: 27]. Таким образом, главным достоинством данной концепции является постановка *проблемы непонимания человеком самого себя*, при отсутствии осмысления путей решения и недостаточном понимании единства свободы и ответственности.

Гуманистическое воспитание декларирует новую характеристику воспитательного процесса, провозглашая человека эталоном, наивысшей ценностью. Человеческая природа понимается с точки зрения *должного*, как поиск высшего закона человеческой гармонии, как восхождение ребенка к вершине, на которой стоит человек: сначала овладеть ролями *homo sapiens*, *homo faber*, *homo moralis*, чтобы стать *homo universale*. Процесс воспитания является трансляцией готовых истин. Ведущая проблематика: идея энциклопедизма (для одаренных детей) или проблема познавательного интереса (для учащихся с пассивной установкой на свое интеллектуальное развитие). Воспитание заменяется образованием (просвещением, «наполнением» ученика).

Сегодня все исследователи и практики, так или иначе, провозглашают гуманистические идеи. Однако «простая трансляция готовых форм культуры» противоречит задаче «формирования целостной личности» [В.В. Давыдов 1981: 122–122]. Поскольку существует «зазор» между знанием и бытием, сущностью (*essentia*) и существованием (*existentia*), декларациями и реальностью, гуманистическое воспитание часто вырождается в общение на дискурсивном уровне, внешний этикет, становится воспитанием, укорененном не в жизни, а в разуме взрослого человека. Происходит субъект – объектный способ устранения этого «зазора» путем накопления знаний о себе: *развитие самосознания* рассматривается как приближение к *самопониманию*. Учитель объясняет, следствием чего является понимание этого учеником. Понимание здесь – усвоение учебного материала, в том числе, что касающееся самого себя. Личный опыт ученика скорее не учитывается, а подвергается сомнению и пересмотру, показывается его несостоятельность (Г.И. Щукина). Отсюда становятся ясны противоречия современного воспитания: ребенок – взрослый, семья – школа, вытекающие из недоверия родителей и учителей к уникальному опыту ребенка, диктата специалиста-профессионала над «дилетантом» - родителем, достигающие своего апогея у старших подростков.

Антропологическое воспитание восходит к античности, к идеям Платона (помочь воспитаннику открыть высший мир идей и превратить его в содержание личности воспитанника) и заключается в отмене вертикали верх – низ (хороший – плохой, умный – глупый и т.д.), должное – сущее, в стремлении к целостности, к удержанию противоречий, позволяющее воспитать человеческое в человеке. Базовые понятия антропологии: жизнь, смерть и связанные с ними пол и возраст, т.е. бытийные характеристики. «Человек не цель, а мост между жизнью и смертью» (О. Больнов). В наше время Ф. Ницше, пытаясь понять истинную природу античности, первым указал на отличие гуманности (*humanitas* – хорошая в своей основе, достойная природа взрослого человека) от человечности (*menschlich* как особый вид детской наивности в представлениях о мире)¹.

Ребенок не есть маленький взрослый, он – иной. Между ребенком и взрослым лежит продолжительный воспитательный период с целым миром особенных условий (разных возрастов). Взрослый не может прямо «делать» ребенка взрослым. Ему самому необходимо любить, страдать, ревновать, ненавидеть и т.д., т.е. проживать свое детство. Процесс воспитания заключается в работе с социальной памятью, встрече с сакральным, изначальной глубине сопереживания и участия, событийном общении, проживании конкретных ситуаций, связанных с жизнью и смертью, т.е. является воспитанием, укорененным в жизни. Трудно переоценить значение такого воспитания для старших подростков, открывающих личностные смыслы, ищущих себя, принимающих решения относительно своего будущего.

¹ «Человеческое эллинов лежит в наивности их представлений о человеке, государстве, искусстве, социальности, военном и гражданском праве, отношении полов. Воспитание есть то человеческое, которое обнаруживается у всех народов, но у них оно не замаскировано и не гуманистично. Особый вид детской наивности сопровождает их, и при всей их поочности в них сквозит чистота, близкая к священной» [цит. по: О.М. Ломако 2003: 15].

Таким образом, антропологическое воспитание предполагает *развитие самопонимания* посредством обращения к экзистенциально-духовному ядру личности ребенка. Учитель вместе с учеником оживляют, персонифицируют и понимают «отстоявшийся анонимный опыт», создавая «живое знание» (В.П. Зинченко). Дополняя гуманистическое, основные акценты антропологического воспитания смещаются в сторону усилия самого человека – напряженного усилия быть идентичным самому себе, преодолевающего устаревшие или ошибочные самоидентификации (т.е. «Я таков: с такими-то силами, с такими-то способностями, с такой-то самооценкой, с таким-то поведением»), а не просто познающего «объективные истины», что прослеживается в ряде современных концепций воспитания (В.В. Сериков, И.А. Колесникова, Н.Е. Щуркова и другие), в традиции школы Л.С. Выготского (К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин). В такое воспитание включается не только «ставшая» культура (социальный опыт, зафиксированный в проектах содержания образования), но и культура, включающая опыт, знание непосредственных участников педагогического процесса. Работы А.Ф. Закировой, Л.М. Лузиной, И.И. Сулимы и других показывают, что антропологические идеи раскрываются в герменевтике, т.е. в истолковании разнообразных проявлений человека. Другими словами, человек становится человеком в герменевтическом свершении, поскольку понимание есть процесс освоения культуры.

Итак, предпринята попытка раскрыть отношение к самопониманию ребенка в различных концепциях воспитания: в рациональном воспитании проблема понимания человеком себя не затрагивается, органическое воспитание ставит эту проблему, гуманистическое воспитание рассматривает самопонимание как накопление знаний о себе, и лишь антропологическое воспитание предполагает развитие самопонимания как экзистенциально-духовного ядра личности ребенка. Такой анализ, по нашему мнению, позволяет выделить предметную область профессиональных усилий педагога, направленных на бытийное воспитание и показывает некоторые пути решения проблемы полноценного взросления растущего человека.

Список использованной литературы

1. Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Воспитание в современной России // Педагогика. – 2005.– № 10. – С. 10.
2. Ломако О.М. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003.
3. Пузько В.И. Самопонимание и кризис личности. – Владивосток: Изд-во МГУ им. адм. Г.И. Нивельского, 2003. – С. 7.
4. Филонов Г.Н. Свобода личности и воспитание // Педагогика. – 2005.– № 9. – С. 27.
5. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 121–122.

ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА И ВНЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Шихалева М. С.

Омский государственный педагогический университет

Современное общество выдвигает ценность профессионального успеха в число наиболее значимых. Становление успешной личности понимается сегодня как адаптированность к существующей реальности, стремление к достижению успеха, проявление личностью активности, инициативности и ответственности, стремление быть субъектом своей жизни, обеспечивая тем самым личностный и социальный прогресс, что особенно актуально для современных социальных условий.

Профессиональный успех выступает универсальным критерием оценки любой личности. При этом, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов традиционно об успешности студента судят по оценкам успеваемости, полученным в результате выполнения ими контрольных процедур, включая зачеты, экзамены, тесты. Но насчет того, что эти чисто академические процедуры ничего общего не имеют с тем, насколько компетентным окажется выпускник в социальной жизни и профессиональной деятельности, мало кто сомневается.

Мы предполагаем, что наиболее эффективная оценка успешности будущего педагога может заключаться в организации *системы оценки личностных достижений студентов в учебном процессе вуза и вне учебной деятельности*.

Процесс и результаты профессионального становления для будущих педагогов не всегда оказываются личностно значимыми. Преподаватели вузов, которым принадлежит особая роль в организации учебного процесса, не всегда сориентированы на необходимость совместной работы со студентами по оцениванию результатов деятельности студентов в сравнении с их предыдущими результатами; редко включают самих студентов в определение маршрутов и способов роста образовательных и личностных достижений.

Феномен достижения, имеет на сегодняшний момент несколько значений. Но в широком смысле слова, *достижение* - это объективная характеристика продукта деятельности (в виде результата) и субъективное переживание этого результата, как значимого положительного события. То есть, чаще всего понятие достижения понимается как конечный результат деятельности, достижение - успех. Хотя, в некоторых направлениях, например педагогика успеха, достижение рассматривается как процесс восхождения от задуманного до свершившегося [3], как успех, который рассматривается во взаимосвязи с гуманистической концепцией К. Роджерса [5], как процесс возвышения потребностей по А. Маслоу [4].