



С.В. Шик

**ВОСПИТАНИЕ  
САМОПОНИМАНИЯ  
У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

КРАСНОЯРСК 2006

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»

С.В. Шик

## ВОСПИТАНИЕ САМОПОНИМАНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Учебное пособие

КРАСНОЯРСК 2006

ББК 74.200.51

Ш 57

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П. Астафьева»

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор

*В.В. Игнатова*

кандидат педагогических наук, доцент

*И.А. Яценко*

**Ш 57**

**Шик С.В.** Воспитание самопонимания у старших подро-  
стков: учебное пособие / С.В.Шик; Краснояр. гос. пед. ун-т  
им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2006. – 296 с.

ISBN 5-85981-170-5

Данное издание представляет собой первую попытку создания учебного пособия, посвященного бытийному воспитанию растущего человека. Содержание и структура пособия включают многообразный фактический материал, раскрывающий основные направления «понимающей» работы со старшими подростками. В книге также приведены упражнения, развивающие самопонимание будущих педагогов.

Пособие предназначено для студентов V курса факультета педагогики и психологии детства, обучающихся по специальности 031300 «Социальная педагогика», а также для всех тех, кто интересуется экзистенциально-духовными аспектами воспитания подрастающего поколения.

ББК 74.200.51

ISBN 5-85981-170-5

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2006  
© С.В. Шик, 2006



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
---------------	---

### ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОСПИТАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1. Исторические и современные практики развития самопонимания.....	8
1.2. Исследование проблемы понимания и самопонимания в психологии.....	35
1.3. Поворот от одностороннего воздействия на личность ребенка к развитию его самопонимания...	54

### ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

2.1. Особенности развития самопонимания старших подростков и его диагностика.....	83
2.2. Сущность и содержание воспитания самопонимания старших подростков.....	105
2.3. Педагогические задачи по воспитанию самопонимания старших подростков.....	124
2.3.1. Выстраивание нового отношения к школе.....	124
2.3.2. Получение опыта нормотворческой деятельности.....	130
2.3.3. Конструирование жизненного пути.....	142

2.3.4. Работа с родителями по актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.....	155
Заключение.....	195
Тезаурус учебного пособия.....	196
Список рекомендуемой литературы.....	201
Приложение I. Авторские диагностические материалы.....	205
Приложение II. Авторские учебные курсы.....	218
Приложение III. Упражнения, развивающие самопонимание студентов.....	248
Приложение IV. Материалы для размышления и самостоятельной работы.....	256

## ВВЕДЕНИЕ

Оберегающая роль воспитания, по И. Канту, начинается со спасения человека от самого себя, от своих собственных действий. Никто не причиняет человеку больше вреда, чем он сам. Наиболее яркий ущерб себе наносят подростки, несмотря на хорошую осведомленность в различных вопросах своей жизни. Этот ущерб может проявляться разнообразными формами: начинаясь от «легкого» вреда, выражающегося в потере интереса к учебе, неумении организовать свою деятельность, нежелании думать о будущем, и заканчиваясь «тяжелым» саморазрушением жизни и личности (суициды, разнообразные зависимости и нарушения поведения).

В этом смысле воспитать человека, в частности подростка, означает обучить его заботе о самом себе. Иначе говоря, помочь *понять себя*: найти свое место в мире, зажить полноценной жизнью, «распрявиться», исправиться, стать тем, кем должен стать.

---

**Самопонимание** – это постижение истинного смысла Я, нахождение правды о себе. В отличие от **самосознания** как непосредственной данности индивида самому себе, знания о сознании, часто иллюзорном.

---

К сожалению, современные семья и школа озабочены внешней предметной стороной деятельности подростков. Они стремятся добиться от них хороших оценок, прилежной учебы, примерного поведения, посещения всевозможных кружков и секций, или, в крайнем случае, «загрузить» какой-либо общественно полезной работой. При этом недостаточно внимания уделяются внутреннему миру, душе растущего человека, экзистенциально-духовному ядру личности.

Речь идет о особом человеческом опыте, который невозможно транслировать, его можно только пережить, создать собственными усилиями – опыте самопонимания, предполагающий умение находить способы действий, обеспечивающие признание другими людьми и отвечающие собственным представлениям о себе самом.

С незапамятных времен человечество вырабатывало практики получения этого опыта, опыта обращения с собственным «Я». В современных психологических исследованиях также особое внимание уделяется проблеме самопонимания (В.В. Знаков, И.А. Романова, Б.В. Кайгородов и другие).

Для раскрытия сущности самопонимания у старших подростков большой интерес представляет теория подросткового возраста в культурно-исторической традиции в психологической и педагогической науке. Согласно этой теории, главная жизненно-смысловая задача подросткового возраста состоит в открытии границы между идеальной и реальной формой взрослости (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, К.Н. Поливанова, В.Т. Кудрявцев). Способ решения этой задачи представляет собой смысловой эксперимент над

самим собой и значимыми другими и свидетельствует о развитии самопонимания.

В современных концепциях воспитания и обучения, развиваемых в русле различных подходов налицо обращение к «человеческому в человеке», к смыслам, ценностям, бытийному контексту всех участников педагогического процесса (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, В.Т. Кудрявцев, Г.Г. Прозументова, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин, Н.Е. Щуркова и другие). В инновативной практике российского школьного образования, в психолого-педагогической экспериментальной работе накоплен интересный опыт организации учебно-воспитательного процесса, направленный на развитие личности учащихся (В.С. Библер, В.А. Караковский, С.Ю. Курганов, Г.Г. Прозументова, А.Н. Тубельский, И.Д. Фрумин и другие). В целом в педагогической науке и практике создаются предпосылки для реализации субъект – субъектных отношений «учитель – ученик» в практической деятельности. Но вместе с тем слабой остаётся практическая разработанность педагогического обеспечения развития процесса самопонимания, в частности, в подростковом возрасте. Внутренний мир подростка, смысловое наполнение его жизни, готовность принимать личные решения как аспект содержания воспитания оказался менее всего исследован. В данной работе мы попытаемся восполнить этот пробел.

Учебное пособие предназначено для будущих социальных педагогов. Оно состоит из двух глав.

В первой главе рассматриваются предпосылки воспитания самопонимания старших подростков. Анализируются практики развития самопонимания взрослых, знакомство и овладение некоторыми из них позволяет развивать самопонимание студентов, необходимое для эффективной профессиональной деятельности. Также рассматриваются психологические исследования самопонимания, педагогические практики и концепции, помогающие сформировать у будущего социального педагога интерес к бытийному воспитанию и возможностям развития самопонимания ребенка.

Во второй главе описана организация работы со старшими подростками: психологическая диагностика, сущность и содержание воспитания самопонимания. Приведены практические задания для студентов, позволяющие исследовать процесс развития самопонимания, овладевать понимающим воспитанием старших подростков.

# ГЛАВА 1.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОСПИТАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Nosce te ipsum<sup>1</sup>

### §1.1. Исторические и современные практики развития самопонимания.

В данном параграфе исследуются духовные, философские практики, идущие со времен античности и современные психотерапевтические практики, которые расширяют наши представления о развитии понимающего бытия *взрослого человека* и имеют фундаментальное значение для теории и практики воспитания подростков, а также для самого воспитателя.

Необходимость углубленного понимания и преобразования собственного «Я» осознавалось давно. Чтобы понять себя, каждый человек в каждом поколении пытается ответить на одни и те же «вечные» экзистенциальные вопросы: «Кто я есть?» «Какова моя участь?» «Что есть человек?» «Что есть мир?» «Почему мир заставляет человека страдать?» «Как избавиться от страданий?». Помощь в ответе на эти вопросы неотделима от заботы человека о самом себе, сохранении своей сущности, нахождении себя и своего места в мире.

В.И. Пузько проанализировала три вида практик развития самопонимания<sup>2</sup>:

- духовные,
- философские,
- психотерапевтические.

Рассмотрим наиболее важные их них.

---

**Практика** – материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование природных и социальных объектов и составляющая всеобщую основу и движущую силу развития человечества.

---

Самые ранние практики развития самопонимания возникшие в античности, основаны на идее поиска духовной опоры в себе. Среди них можно выделить следующие:

- *Отшельничество* – отказ от общения с людьми, внешним миром, отречение, избрание уединенного образа жизни, видимое отсутствие.

---

<sup>1</sup> лат.: Познай самого себя. (греч. ΓΝΩΘΙ ΣΕΑΥΤΟΝ).

<sup>2</sup> Пузько В.И. Самопонимание и кризис личности. – Владивосток: Изд-во МГУ им. адм. Г.И. Нивельского, 2003. – С 309–310.



- *Аскеза* – ограничение или подавление чувственных желаний, добровольное перенесение физической боли, одиночества и т.п.; терпеливость в перенесении страданий.
  - *Очищение* – освобождение от чего-либо загрязняющего, заслоняющего, ненужного (физиологического и нравственного)
- 

*Духовность* – родовое определение человеческого способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования.

*Духовная (бытийная, экзистенциальная) практика* – это такой поиск, практическая деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразование, необходимые для постижения смысла своей жизни (истины).

---

Приведем два примера. Пифагорейцы рассматривали очищение как высшую этическую цель. Вступающие в это религиозно-философское братство подвергались серьезным испытаниям аскетического рода и способам очищения (продолжительного – до 5 лет – молчания, длительного воздержания от пищи, всякого рода унижениям и искушениям и пр.), выявлявшим способность к отрешению от привязанностей внешнему миру и его благам, к самоотвержению. А представители древнегреческой философской школы – киники стремились проверить на себе определенный образ жизни, чтобы достичь высочайшего из благ – духовной свободы. Для этого они с готовностью принимали статус нищих и бродяг. Например, Диоген Синопский жил в бочке, сведя до минимума свои потребности и существуя на подаяние.

Все эти практики могут показаться современному человеку устаревшей экзотикой, давно забытой и ненужной архаикой. Однако, когда мы в нашей современной жизни сталкиваемся с неприятной ситуацией, то пытаемся совершить внешние действия, суетимся, спешим, судорожно за что-либо хватаемся, беспокоимся, запутываемся в себе.<sup>1</sup> Быть может нам не хватает тишины и уединения, чистоты и духовности, чтобы остановиться и возвратиться наконец к себе, как это делали в прошлом?

Наиболее известной практикой развития самопонимания античности является Платоновская модель заботы о себе (*epimeleia cura sui*).

---

*Платон* (427 – 347 до н.э.) – древнегреческий философ, родоначальник одного из главных направлений античной философии.

---

Забота о себе заключается в переключении взгляда с внешнего, окружающего мира, с других на самого себя; наблюдение за тем, что ты думаешь, что происходит внутри твоей мысли. Кроме того, забота предполагает

---

<sup>1</sup> Здесь уместно привести слова известного писателя М. Веллера: «За обозримые внятно две с половиной тысячи лет человечество не стало ни высокоморальнее, ни умнее, ни эстетически тоньше, ни физически крепче. А что стало? Больше знать, больше уметь, больше иметь, больше делать и мочь... Счастливее не стали: ознакомьтесь со статистикой самоубийств и потребления транквилизаторов». М. Веллер. Представления. Спб, 2003. – С. 362.

определенный образ действий, изменяющий, очищающий, преобразующий и преображающий себя.

---

Выражение *«Познай самого себя»* первоначально ничего общего не имело с гносеологическими вопросами – самопознанием индивида или человечества в целом. Потребность в познании связана со страхом человека перед смертью. «Познай самого себя» – экзистенциально мыслимое напоминание о смертности человека, на что до сих пор указывает мозаика в римском Thermenmuseum: рядом с надписью «ΓΝΩΘΙ ΣΕΑΥΤΟΝ» помещено очень впечатляющее напоминание о смерти в виде человеческого черепа. Это вполне согласовывается с ветхозаветным: «Научи нас задумываться о том, что мы должны умереть», – и гораздо позднее появляются антропологические вопросы: «Что я есть?» и «Что есть род человеческий?» (О.М. Ломако, О. Больнов)

---

Забота о самом себе осуществлялась в следующих областях самореализации человека:

- тело (диететика),
- окружение (экономика),
- семейные отношения (эротика).

Согласно Платону, забота о себе – это забота о своей душе, душе как субъекте. Добродетель души состоит в том, чтобы быть включенной в мир, охватывая взглядом весь мир в его целостности и не теряя себя из виду. Самопознание – лишь частный случай заботы о себе, лишь её конкретное применение. Человек должен стремиться не к знанию как таковому, а к приобретению статуса субъекта.

---

**Субъект** – человек как носитель (инициатор, творец, распорядитель, автор) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями.

Развитие самопонимания является одним из важнейших условий становления субъектности.

---

Чтобы познать себя, необходимо взглянуть в элемент, идентичный своему Я как принципу знания – «следует познать божественное, чтобы узнать самого себя». А это возможно через познание своей смертности, что ты человек, а не Бог. Заботясь о себе, человек сможет заботиться о других. Таким образом, ассоциативный ряд: воспитание, познание, смерть, звучащий непривычно для нас, был вполне естественным для древнего грека.

В целом, можно выделить основные формы духовного опыта, определившиеся в античности:

- *отстранение* – духовное движение субъекта, устанавливающее максимальную дистанцию между ним самим и его Я. Отстраняясь, человек

видит, как расширяется контекст, в который он помещен, и он овладевает миром, таким, какой он есть (М. Фуко).

- *обращение взгляда внутрь себя*, включающее две составляющие: с одной стороны субъект должен повернуться к себе, а с другой – возвратиться к себе, т.е. субъект должен отправиться куда-то, совершить что-то, чтобы понять, что он представляет из себя.

- *медитация* (практика духовной концентрации) – способность запоминания прошлого, изучения сознания, контроля за любым представлением по мере его появления в сознании. Медитация семантически связано с понятиями «ум» и «думанье» как природных способностях человека, не зависящих от его сознательного намерения.

В последующие века данная традиция продолжается в христианстве. Так, в раннем христианстве экзегетика сопровождается заботой о себе.

---

**Экзегеза** (гр. exegesis толкование) – объяснение и толкование библейских текстов.

**Экзегетика** – правила и приемы экзегезы.

---

При толковании библейских текстов происходит постоянное движение от истинности текстов к самопознанию, толкование рассматривается как способ самопознания и одновременно самоотречения.

В христианской духовности также обнаруживаются признаки заботы о себе.

---

**Христианская духовность** – сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом.

---

Ведомый субъект должен присутствовать внутри истинного суждения как объект своего собственного истинного суждения. Ведомая душа говорит ту истину, которую может сказать только она одна и которая является одним из основополагающих элементов изменения способа её существования (В.И. Пузько). Наиболее ярко это проявляется в христианских таинствах, в частности, в молитве и исповеди. Эти обряды сообщают верующим «божественную благодать».

- *Молитва* – обращение верующего к божеству, общение с Богом.

Суть любой молитвы – таинство встречи. Молитва свидетельствует о не сводимости души к самой себе и не выводимости из себя в моменты принципиальной недостаточности собственных душевных сил или необъяснимой избыточности их. Молитва не только переживание, она всегда произведение, в котором объективировано переживание. Так, свободная молитва, создаваемая человеком в минуту острой душевной нужды, позволяет представить переживание вне себя. Возвращение обновленного переживания человеку дает возможность по-новому отнестись к своей ситуации и по-новому понять себя.

- *Исповедь* (покаяние) – раскрытие верующим своих грехов священнику и получение от него прощения («отпущение грехов») именем Христа.

Исповедь не есть беседа о своих недостатках, сомнениях, не есть осведомление священника себе, поскольку знать свои грехи, это ещё не значит каяться в них. Исповедь – горячее покаяние сердца, жажда очищения, идущая от ощущения святости, умирание для греха и оживление для святости. Покаяние на исповеди есть победа над самим собой<sup>1</sup>.

Таким образом, в рассмотренных духовных практиках понимание человека самого себя неразрывно связано с самопреобразованием, самоизменением.

Однако, уже начиная с Аристотеля (383 – 322 до н.э.), проявилась другая традиция, когда преобразование самого субъекта становится необязательно, субъект может быть тем, кто он есть, а истина открывается в познании, поскольку доступ к ней открыт самой структурой субъекта.

---

**Философские практики** – специфические размышления о мире и себе под углом зрения конечной цели истории и мироздания, чтобы исполниться в качестве Человека. У Р. Декарта эти размышления сводятся к когнитивному аспекту, т.е. самопознанию как основному пути постижения истины.

---

Радикальные изменения – картезианский поворот к идеи «Я» – произошли в XVII веке.

---

**Р. Декарт** (латинизированное имя – *Картезий*) (1596 – 1650) – французский философ, представитель классического рационализма.

**Рационализм** (лат. *rationalis* разумный) – направление в теории познания, считающее, что разум является источником и критерием достоверности знания; миропонимание, руководствующееся разумным познанием (в противоположность иррационализму).

---

Забота о себе стала означать скорее эгоизм или уход в себя. Картезианство переместило акцент на самопознание и превратило его в основной путь постижения истины. Человек разбирается в самом себе посредством одних лишь актов познания. Бытие больше не подвергается пересмотру из необходимости постижения истины. Истина не в состоянии более служить спасением субъекту. Знание накапливается в объективном социальном процессе. Субъект воздействует на истину, однако истина больше не воздействует на субъекта. Истина стала представлять собой автономное развитие познания, в том числе касающееся самого себя. Основным способом самопознания стало – *развитие методической рефлексии*.

---

<sup>1</sup>Пояснения к таинствам исповеди и святого причастия. Составитель Д. Галкин. СПб, САТИСЪ, 1997. – С. 17–24.

**Рефлексия** (от позднелат. reflexio – обращение назад) – принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; размышление; анализ собственных мыслей и переживаний; деятельность самопознания, раскрывающая строение и специфику внутреннего мира человека. В процессе рефлексии происходит накопление внутреннего опыта, который и позволяет человеку более ясно, отчетливо и глубже понять себя.

Однако неправильно отождествлять самопонимание с рефлексией. Первоначально самопонимание – это ощущение и чувствование себя (комфорт – дискомфорт, удовлетворение – неудовлетворение), а затем только анализ, обобщение, вербализация. Более того, элементарное ощущение себя происходит в крайних случаях. Человек не отдает себе постоянно отчет в том, том, как он, например, ест, спит, сидит и т.д. Это возникает только в тех ситуациях, которые сопровождаются дискомфортом.

---

Абсолютизация рефлексии в рамках картезианской традиции привела к тому, что самопознание стало рассматриваться как процесс, который осуществляется в непрерывном его движении от одного знания о себе к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению. В таком случае мы имеем дело с *частичным человеком*, т.е. с частью его бытия, его жизни, а именно, с его разумом, самосознанием.

---

**Самосознание** – разум в действии – это осознание человеком себя как личности, осознание своей способности принимать самостоятельные отношения с людьми и природой. Самосознание проявляется в непрерывном единстве внутренних процессов: самопознания, самоанализа, самооценки, самоорганизованности, саморазвития, самоуправления.

**Самопознание** – процесс изменчивого и устойчивого опосредованного познания себя, знание о самом себе, о ценности Я, развернутый во времени и пространстве.

---

Согласно Р. Декарту основной путь отыскания истины – акт сомнения. Необходимо «отбросить безусловно ложное все, в чем мы могли вообразить малейший повод к сомнению, и посмотреть, не останется ли после этого в моих воззрениях чего-либо несомненного». Сомнение и мышление у Декарта сопряжены: когда «я мыслю, я существую»<sup>1</sup>. Cogito ergo sum. Декарт разлучает душу человека с телом, темные и неистинные ощущения которого подвергает сомнению, и сводит человеческого Я к «нечто неосязаемому». Человек, существующий только в мышлении, является одним разумом, или «человеком разумным», и путь его к себе и истине – самопознание. Безмерная вера в человеческий разум выразилась в известном лозунге английского философа-

---

<sup>1</sup> Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках. // Сочинения в 2-х т. Т. 1. – М.: Мысль, 1989. – С. 269.



материалиста Ф. Бэкона (1561 – 1626): «Знание – сила» («Knowledge itself is power»).

Двумя столетиями позже Ф. Ницше (1844 – 1900), немецкий философ, родоначальник «философии жизни», назвал это состояние болезнью разума<sup>1</sup>. По его мнению, ценности личности рождаются не как продукт знания из абстрактного мышления, а рождаются их глубины бытия – переживания жизни, более глубокой связи с миром, чем чистое знание.

Представители европейской рефлексивной философии XVIII – начала XIX века пытались отойти от его крайности Декарта.

И. Кант (1724 – 1804) показал неадекватность притязаний «чистого разума» на абсолютное знание бытия природного и бытия человеческого, «реабилитировал» чувственность<sup>2</sup>.

Г. Гегель (1770 – 1831), с одной стороны, продолжая картезианскую традицию концепции субъекта-как-сознания, с другой – преодолевает её, поскольку в его работах человеческое бытие – это тотальный опыт непрерывного освобождающегося сознания, стремление к реализации абсолютного духа<sup>3</sup>. Диалектика Гегеля – это непрерывный «диалог» сознания с самим собой.

Однако в целом идея самосознания в европейской рефлексивной философии оказалась недостаточна для понимания целостного бытия субъекта.

Ведя диалог с рефлексивной философией, творчески «преодолевая» её, в XX веке возникают новые философские практики: феноменология, экзистенциализм, герменевтика.

---

**Феноменология** – философское течение, стремящееся освободить философское сознание от натуралистических установок (резко расчленяющих объект и субъект), достигнуть собственной области философского анализа – рефлексии сознания о своих актах и о данном в них содержании, выявить предельные характеристики, изначальные основы познания, человеческого существования и культуры.

**Экзистенциализм** – философское течение, выдвигающее на передний план абсолютную уникальность человеческого бытия, не допускающую выражения на языке понятий.

**Герменевтика** – первоначально теория и практика истолкования текстов. С XIX века общая теория интерпретации (Ф. Шлейермахер), методологическая основа гуманитарного знания в отличие от объяснения в естественных науках (В. Дильтей). Возможность трансформации герменевтики в философию заложена феноменологией, где сознание предмета и предмет сознания неотделимы друг от друга, сознание предстает как поле значений и смыслов – тем самым открывается возможность интерпретации.

---

<sup>1</sup> Ницше Ф. Антихрист. Проклятие христианству. // Сочинения в 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1990.

<sup>2</sup> Кант И. Критика чистого разума. – СПб.: ИКА «ТАЙМ-АУТ», 1993. – 478 с.

<sup>3</sup> Гегель Г. Феноменология духа // Собрание соч. в 4 т. – М.: Политиздат, 1959. – Т. 4.

Они пытаются рассмотреть человека в контексте его жизни, его бытия, что можно трактовать как оживление платоновской традиции «заботы о себе», как антропологический поворот.

Назовем наиболее известных философов и их ведущие идеи, касающиеся практики развития самопонимания.

Э. Гуссерль (1859 – 1938) немецкий философ, основатель феноменологии, вводит понятие «*феноменологической редукции*»<sup>1</sup>, заключающейся в повороте взора сознания на само сознание (восприятие, переживание). Речь идет о том, чтобы описывать, а не объяснять или анализировать. Феноменологическая редукция состоит в том, чтобы оставить «один на один» сознание и предметный мир, отказавшись от каких бы то ни было предпосылок – научных, философских, религиозных обывательских, от каких-либо установок, предвзятых мнений, в том числе «жизненного опыта». Взглянуть на мир глазами ребенка, испытать «детское удивление» миру. Этим путем может быть осуществлено описание спонтанно-смысловой жизни сознания. Иногда в качестве синонима используется термин «*эпохе*» (от греч. *epoche* – удерживание, самообладание) – отказ от суждений, мнений, оценок касающихся объективного мира и приобретение опыта самого по себе, каков он был, позиция «чистого наблюдателя».

М. Мерло-Понти (1908 – 1961), французский философ, крупнейший представитель феноменологии, считает важнейшим *опыт собственного тела*<sup>2</sup> для понимания себя. Тело как открытая целостность понимает мир, придает ему значения и использует свои символические части для символического выражения мира. Созданные значения передаются другому в жесте, мимике, ими человек выражает себя, передает свое отношение к себе, другому, миру, т.е. создает смысл мира. Именно тело «проектирует вокруг себя культурный мир». Взгляд на человека остается поверхностным, пока за шумом слов мы не услышим тот первичный жест, который человеческое тело посылало в мир.

Для Ж.П. Сартра (1905 – 1980), французского философа и писателя, понимание себя возможно через *проектирование*<sup>3</sup>. «Человек – это, прежде всего проект, который переживается субъективно, а не мох, не плесень, не цветная капуста». Как собственный проект, человек существует настолько, насколько он себя осуществляет, и представляет собой совокупность своих поступков и свою собственную жизнь.

По мысли Ж. Батая (1897 – 1962), французского философа, понимание возможно как *диалог и мерцание на границе жизнь – смерть*<sup>4</sup>. Иначе говоря, усилие и полнота Я возможны только перед фактом своей смертности в рассеивании чужого опыта и переживании во внутреннем опыте безнадежности и диалога с собой без надежды на знание.

---

<sup>1</sup> Гуссерль Э. Феноменология. / Логос. – 1991. - №1. – С. 12–21.

<sup>2</sup> Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. – СПб.: Ювента. Наука, 1999. – 605 с.

<sup>3</sup> Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1990. – С. 319–345.

<sup>4</sup> Батай Ж. Танатография эроса: Ж. Батай и французская мысль середины XX века. – СПб.: Минфрил, 1994. – 346 с.

М. Хайдеггер (1889 – 1976) немецкий философ, сыгравший решающую роль в становлении и развитии экзистенциализма, рассматривает *понимание как изначальную форму человеческого существования*<sup>1</sup>. По Хайдеггеру важен пограничный опыт существования и самопонимания человека. «Мыслят не бытие, становление или веру, мыслят бытием, становлением и верой»<sup>2</sup>. Источник смысла бытия внутри человека. Категории одиночества, отношение к смерти, совесть, вина не схватывают цельность фактически проживаемой человеком жизни, но в их голосе слышен зов к подлинности наличного бытия к самому себе. Цель экзистенции – человек «действительного» наличного бытия, человек самобытия, для которого действительная жизнь существует лишь в общении с собой. Бытие не создается проектом мысли, лишь наброском смысла. Смысловое движение понимания – это постоянное набрасывание заново, при котором понимающий подвергает проверке свои пред-мнения с точки зрения их происхождения и значимости. Человек в понимании осуществляет заботу о смысле бытия, а так как понимание имеет подвижную, круговую структуру, то он возвращается к самому себе, то есть осуществляет самопонимание.

Для Х.Г. Гадамера (1900 – 2002) немецкого философа, ученик Хайдеггера, основоположника философской герменевтики, *понимание является глубоко индивидуальным духовным процессом*<sup>3</sup>. Понимание противостоит рационализму и методичности глубокой иррациональной сущностью. Повсюду, где мир испытывается человеком, где он преодолевает чуждость, где устраняется незнание, – «повсюду совершается герменевтический процесс собирания мира в слово и в общее сознание». Понимание Гадамер определяет как способ существования познающего, действующего и оценивающего человека. Понимание для него – это не столько познание, сколько универсальный способ освоения мира («опыт»), оно неотделимо от самопонимания интерпретатора и есть процесс поиска смысла («сути дела»). Процесс постижения смысла, осуществляемый в понимании, происходит в языковой форме. «Языковой характер имеет человеческий опыт вообще»<sup>4</sup>.

Немецкий философ Ю. Хаберманс (р. 1929) вводит понятие «*индивидуальный жизненный проект*»<sup>5</sup>. Размышляя над тождественностью Я, Хаберманс расширяет герменевтическое поле, вводя в него образ жизни, предпочтения, склонности личности, её сильные оценки. Критическое осознание собственной биографии и формирующего его контекста (других участников жизни). Создается индивидуальный жизненный проект, позволяющий нам быть самим собой среди сложных и меняющихся ролевых ожиданий. Самопонимание изменяет установки, которые несет нормативно содержательный жизненный проект.

---

<sup>1</sup> Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – 445 с.

<sup>2</sup> Там же, с. 250.

<sup>3</sup> Гадамер Г. Истина и метод (основы философской герменевтики). – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

<sup>4</sup> Там же, с. 527.

<sup>5</sup> Хаберманс Ю. Демократия. Разум. Нравственность. – М.: АCADEMIA, 1995. – 244 с.

Представитель современной французской феноменологической герменевтики П. Рикёр (р. 1913) говорит о *рефигурации Я* [пересказывании Я] *при опосредовании текстом* как способности назвать себя Я, быть автором, т.е. оценивать свои действия, формулировать свои предпочтения, опираться на иерархию своих ценностей в процессе выбора возможных действий<sup>1</sup>. Самопонимание – это способ преодоления ограниченности самосознания. П. Рикёр осуществляет прививку герменевтического черенка к феноменологии, чтобы «соединить критику ложного сознания со всяким новым открытием субъекта *Cogito* в документах его жизни»<sup>2</sup>. В самопонимании оказываются взаимосвязанными три плана: семантический, рефлексивный и экзистенциальный. *Семантический план* осуществляет рассекречивание значения знаково-символических образований, постижение значения знаков, передаваемых одним сознанием и воспринимаемых другим сознанием через их внешние выражения посредством «выявления мышлением смысла, скрытого в символе»<sup>3</sup>. Понимание смысла может быть выражено через разные тексты: словесный текст, предметно-пространственную среду, речь, продукты деятельности, само поведение. «Понимание мира знаков является средством самопонимания; символический универсум – это среда самообъяснения»<sup>4</sup>. *Рефлексивный план* как промежуточный этап по направлению к существованию, разрабатывает понимание многозначных документов жизни. Рефлексия связывает понимание знаков и самопонимание, когда понимание себя осуществляется через понимание другого – культуру, произведение, человека. *Экзистенциальный план* выявляет, что до того, как субъект сознательно полагает себя, он уже присутствует в бытии на его импульсивном уровне, т.е. «онтология» предшествует рефлексивному и указывает на приоритет «Я есть» к «я мыслю». За конфликтом интерпретаций кроется различие способов экзистенции.

Немалый вклад в постановку проблемы самопонимания внесли и отечественные мыслители.

Так, для известного отечественного ученого М.М. Бахтина (1895–1975) самопонимание связано с *внеаходимостью субъекта*<sup>5</sup>. Понимание – это диалог, который есть форма «самого бытия личности». В диалоге осуществляются два естественных человеческих стремления: стремление сказать и быть услышанным, стремление понять и быть понятым. Понимание – это всегда диалог личностей, текстов, мыслей, культур и так далее. Диалогическая природа понимания реализуется через понятие – «смысл». Раскрыть сущность этой категории помогает оппозиция «значение – смысл», характеризующая язык, любую культурную деятельность. Значение находится «в пределах одного текста (но не текста и контекстов)»<sup>6</sup>, оно «изъято из

---

<sup>1</sup> Рикёр, П. Конфликт интерпретации. Очерки о герменевтике. – М.: Изд-во «Медиум», 1995. – 352 с.

<sup>2</sup> Там же, с. 27.

<sup>3</sup> Там же, с. 42.

<sup>4</sup> Там же, с. 408.

<sup>5</sup> Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

<sup>6</sup> Там же, с. 364.

диалога»<sup>1</sup>. Смысл же всегда «персоналистичен: в нём всегда есть вопрос, обращение и предвосхищение ответа, в нём всегда двое (как диалогический минимум)»<sup>2</sup>. Движением от значения к смыслу определяется сам процесс понимания. Человек, как считает М.М. Бахтин, всегда выражает себя (говорит), то есть создаёт текст, который является непосредственной действительностью мыслей и переживаний. Иными словами, только через текст, только во вненаходимости, т.е. возвращенном в себя сознании возможно самопонимание.

В феноменологии М.К. Мамардашвили (1930 – 1990) проблематика жизни и понимания есть *усилие Я, перекрывающее «зазор» бытия*<sup>3</sup>. Акт понимания не содержится ни в чем, он сопровождает бытие человека как тень, и совершается только лично. Чтобы этот акт состоялся, он должен совершаться, понимание – самопроизвольный акт, и в этом плане понимание – всегда самопонимание. Понять можно только в «длении» само-понимания. Знание может быть передано, понимание – нет. «Оно должно вспыхнуть – в вашей голове»<sup>4</sup>. Поэтому понимание всегда личностный поступок. Мамардашвили переформулирует свободу как «внутреннюю необходимость» в свободу как «необходимость самого себя»<sup>5</sup>. Если человек лично участвует в самопонимании, он реализует свою свободу как необходимость самого себя – собранного в одну точку целого сознательной жизни, всего, что имеет отношение к человеку. И с этой целью «познать самого себя означает – задать себя целиком во всем том, что ты есть»<sup>6</sup>.

В контексте нашей работы важна также выдвинутая в языкознании идея о *внутренней форме слова* (В. Гумбольдт, А.А. Потебня, Г.Г. Шпет) как особом смысловом опыте, показывающая важнейшее значение языка для процесса понимания и самопонимания. В частности, для отечественного филолога и философа Г.Г. Шпета (1879–1937) единицей анализа всего сущего является «слово»<sup>7</sup>. Смысл – не внешнее по отношению к слову образование, смысл укоренён в слове, он конструируется, динамичен. Динамичность обеспечивает понимание: «говоря ... о понимании в собственном смысле, мы хотим сказать, что понимаем мы вместе с конципированием [узнаванием], но не всецело через него. Если бы мы только конципировали, мы получили бы только «понятия», концепты, то есть схемы смысла, русло, но не само течение смысла по этому руслу. Тот, кто принимает концепты, «объёмы» мысли за самое мысль, за «содержание», тот именно *не* понимает...»<sup>8</sup>. Динамика логического и поэтического – слова-образа и слова-термина – во внутренней форме слова передает и содержание понятия, и его социальный смысл, тем самым, помогая понять окружающий мир и себя во всей полноте, и поэтому может быть названа герменевтической.

---

<sup>1</sup> Там же, с. 350.

<sup>2</sup> Там же, с.372–373.

<sup>3</sup> Мамардашвили М.К. Необходимость себя. – М.: Лабиринт, 1996. – С. 432.

<sup>4</sup> Там же, с. 138.

<sup>5</sup> Там же, с. 38.

<sup>6</sup> Там же, с. 42.

<sup>7</sup> Шпет, Г.Г. Сочинения.– М.: Изд-во «Правда», 1989. – 601 с.

<sup>8</sup> Там же, 399.



Таким образом, идеи экзистенциализма, феноменологии, герменевтики существенно дополняют практики работы с человеческим «Я», оживляя платоновскую традицию заботы о себе.

А теперь обратимся к практике современной психотерапии, где накоплен огромный опыт развития самопонимания пациента.

Проблематика понимания в психотерапии есть ситуация как самопонимания, так и взаимопонимания. В процессе взаимодействия, диалога происходит принятие себя, встреча со своей собственной самостью как предпосылка личностной интеграции, личностного роста и самоактуализации.

---

***Психотерапевтические практики*** – это практики оказания помощи страдающему человеку в понимании самого себя.

---

Терапевт побуждает пациента понять себя посредством ответов на вопросы о том, почему он (она) именно так, а не иначе думает, чувствует, поступает. Возникающее вследствие ответов на вопросы лучшее понимание себя способствует осознанию причин болезни и, в конечном счёте, преодолению её.

Остановимся на наиболее известных психотерапевтических практиках.

*Рациональная психотерапия.* Р. Дюбуа. В основе этой психотерапии лежит аргументированное доказательство или опровержение положений, связанных с представлением больного о сущности тех или иных вопросов, касающихся болезни. Процесс работы заключается в «интеллектуальной борьбе», переубеждении больного, в ходе которой осуществляется коррекция неправильного мышления, для которого характерны непоследовательность (противоречивость, отсутствие логической связи между мыслями), бездоказательность (отсутствие аргументации) и неопределённость (неточность, сбивчивость). Очевидно, что акцент на правильном мышлении может приводить к тому, что пациент просто со временем всё больше и больше узнает о своих болезненных симптомах, но такое самопознание малопродуктивно, поскольку мало меняет поведение и отношение к самому себе. К сожалению, часто такой стратегии придерживаются учителя и родители, ожидая, что если объяснить ребенку его поведение, то он всё поймет и изменится.

В связи с этим более интересны практики, в которых нашли идеи феноменологии, экзистенциализма и герменевтики.

Смысл *психоанализа* З. Фрейда<sup>1</sup> заключается в расширении смыслового контекста, который связан с бессознательным содержанием. Самопонимание есть обретение личностного смысла, спрятанного от субъекта вне поля его внимания посредством символов, достижение целостности в результате объединения сознательных и бессознательных элементов личности.

Организация процедура работы строится так, что субъект принимает в свой настоящий «здесь и теперь» опыт образ себя прошлого. Средствами такой

---

<sup>1</sup> Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. – М.: Прогресс, 1992. – 536 с.

процедуры являются «произведения» самого человека, несущие скрытую смысловую нагрузку: ассоциации, сновидения, произведения искусства. Результатом реконструкции прошлого методом свободных ассоциаций и т.д. является не исследование глубин бессознательного, а совершенно новый сознательный опыт – вспышка акта понимания. В классическом психоанализе герменевтический характер самого процесса интерпретации не был осознан, хотя и практически осуществлялся. Когда клиент становился творцом своего собственного текста, работа психоаналитика заключалась в том, чтобы из явленного сюжета выбрать истинный скрытый смысл, сконструировать и предложить человеку.

*Психодинамическая терапия* (Р. Урсано, С. Зонненберг, С. Лазар)<sup>1</sup> является ветвью психоанализа с выраженным феноменолого-герменевтическим аспектом. Человек как творческое существо способен самостоятельно обрести смысл собственной жизни при условии указания ему на путь самопонимающего бытия – быть у себя не в гостях, а дома: в языке, в чувствах, в мыслях, в действиях. Особое внимание уделяется анализу трансфера, т.е. опыту действия, чувствования и восприятия по отношению к другому человеку, который становится какой-то значимой фигурой из прошлого пациента.

На помощь в самостоятельном решении проблем направлена *терапия, центрированная на клиенте* К. Роджерса<sup>2</sup>. Люди постоянно, даже помимо своей воли, занимаются самопознанием. Для Роджерса наиболее важно, как человек воспринимает не внешнюю реальность, а свой внутренний мир. В этом сказалось влияние экзистенциализма. Реальность, окружающий мир существует как символы; главное же, что формирует восприятие этого мира, заложено в человеке. Признак душевного здоровья «принятие себя таким человеком, каким ты действительно являешься, а не таким, каким ты хотел бы быть». Только во взаимоотношениях с другими людьми человек в состоянии раскрыть и осознать свое истинное Я. Главное – умение найти в себе силы и возможность разрушить барьер, препятствующий межличностному контакту. Основным барьером является наша естественная тенденция судить, оценивать, одобрять или не одобрять утверждение другого человека. Терапия, центрированная на клиенте, стремится создать атмосферу, в которой факторы, деформирующие личность, могут быть устранены. Акцентируются эмоциональные аспекты, нежели интеллектуальные, непосредственная конкретная ситуация (по принципу здесь и теперь), инициатива самого клиента, что помогает человеку разрешить свою проблему с минимумом участия со стороны терапевта.

В основе *гештальт-терапии* Ф. Перлса<sup>3</sup> лежат идеи психоанализа, экзистенциализма и др. Важные и значимые события занимают центральное место в сознании человека, образуя гештальт (фигуру), а менее важная в данный момент информация отступает на задний план, образуя фон.

---

<sup>1</sup> Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия. – М.: Российская психоаналитическая ассоциация, 1992. – 158 с.

<sup>2</sup> Роджерс К. Клиентцентрированная терапия. Пер с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 320 с.

<sup>3</sup> Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. Практикум по гештальттерапии. – СПб.6 Петербург – XXI век, 1995. – 448 с.

Построение и завершение гештальтов естественный ритм жизнедеятельности организма. Незавершенные гештальты (желание, чувство, мысль) приводят к неврозу. Задача терапевта заключается в том, чтобы помочь пациенту осознать свою потребность, сделать её более четкой (сформировать гештальт) и в конечном итоге – нейтрализовать (завершить). Путь к зрелости – переход от опоры на среду и от регулирования средой к опоре на себя и саморегуляцию. Саморегуляция опирающегося на себя человека характеризуется свободным протеканием и отчетливым формированием гештальта.

*Логотерапия* В. Франкла<sup>1</sup> заключается в пробуждении в пациенте «человеческого потенциала»: научить понимать свою проблему не как симптом, а как существенный аспект человеческого состояния – «волю к смыслу», к которому причастен человек. Смысл доступен любому человеку. Однако нахождение смысла – это вопрос не познания, а призвания. Кроме того, полнота понимания достигается использованием иносказательного произведения человека – развернутого повествования о себе в воображаемой жизненной ситуации (например, вообразить себя автором своей книги, «снять» фильм о своей жизни). Целью терапии является понимание и принятие ответственности за свою жизнь, историческую природу своего человеческого существования, необратимый и своеобразный характер собственной жизни.

В современной виртуальной терапии существуют техники дерефлексии, дополняющие логотерапию Франкла, помогающие найти путь к себе и открывающие перспективы понимающего бытия.

---

***Дерефлексия*** – избавление от избыточной рефлексии, устранение излишнего умствования, склонности к самокопанию, застреванию на собственных проблемах, основанных на недоверии к себе. Развитие самопонимания включает в себя развитие навыков дерефлексии.

---

В *психодраме* Я. Морено<sup>2</sup> клиент с помощью ведущего и группы воспроизводит в драматическом действии значимые события своей жизни. В представленном и разыгранном повествовании клиент начинает понимать смыслообразующие связи собственного поведения путем расшифровки символов, представленных им сценариях, действиях и поведении важных персонажей. В герменевтическом аспекте клиент является и Я-текстом, и Я-интерпретатором этого текста в ситуации расширения контекста – жизненного мира, который прежде не входил в ясное поле его сознания. Ролевая обратная связь партнеров, послеигровой отчет о своих чувствах, собственный опыт протагониста составляют герменевтические круги самопонимания.

*Психосинтез* Р. Ассаджиоли<sup>3</sup> является синтетическим направлением психотерапии и применяет техники, обеспечивающие достижение дерефлексии: дезидентификация («Я имею тело, но я не тело»), визуализация идеальных моделей и символов (техника активного воображения), медитация. Психосинтез

---

<sup>1</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 356 с.

<sup>2</sup> Морено Я. Психодрама. – Красноярск, 1993. – 253 с.

<sup>3</sup> Ассаджиоли Р. Психосинтез. – М.: Прогресс, 1994. – 289 с.

разделяет основные положения экзистенциализма: о неповторимости и развитии индивидуума, центральной важности смысла, необходимости ответственности за выбор.

В *позитивной психотерапии* Н. Пезешкяна<sup>1</sup> используются притчи и психоаналитические возможности символизации вытесненного бессознательного импульса. Пациент, ассоциируя себя с героями, сюжетом, образом истории, начинает понимать свои желания и конфликты. Иначе говоря, происходит расширение смысловой границы Я метафорическим текстом.

*Нарративная психотерапия* [англ. narrative рассказ, повесть], созданная М. Уайт и Д. Эпстон<sup>2</sup> заключается в беседе, в процессе которой люди перерасказывают, т.е. рассказывают по иному историю своей жизни. Иначе говоря, создается «текст» о самом себе. Повествование о себе, своем поведении, поступках выделяет в жизненном потоке те или иные обстоятельства, придает им смысл, позволяет оценить их как положительные или отрицательные.

Крайнюю форму творческого поиска внутри себя представляет *танатоаналитическая экстатическая терапия* Дж. Рао<sup>3</sup>. Наше бытие – это не бытие-к-смерти (М. Хайдеггер), а бытие-в-смерти. Он осуществлял для клиента «технику летального странгуляционного экстаза», во время которого человек подводится к черте смерти. Затем эти экстремальные состояния и переживания клиента интерпретируются, что приводит к положительным изменениям, лучшему пониманию себя и других.

Итак, мы рассмотрели наиболее известные и популярные практики психотерапии, открывающие перспективу понимающего бытия. Широкое распространение сегодня психотерапии свидетельствует отчасти о неудовлетворительном состоянии нашего воспитания, которое недостаточно обращено к «Я» ребенка и, в частности, подростка.

## **Выводы**

Таким образом, анализ исторических и современных практик показывает огромное число способов работы с человеческим «я», значимых для воспитания самопонимания старших подростков:

- В духовных практиках существует открытость человека Бытию – с этой позиции человеку открывается смысл вещей и понимание самого себя.
- Начиная с картезианского поворота, развитие методической рефлексии становится единственным способом самопознания, что сужает возможности понимающего бытия.
- Современная философия дополняет рефлекссию новыми практиками: феноменологическая редукция, переживание экзистенций, диалог и мерцание на границе жизнь-смерть, понимание, усилие Я, вненаходимость и т.д.
- В современной психотерапии используются экзистенциальные состояния, воплощенные в символы и предполагающие интерпретационную работу

---

<sup>1</sup> Пезешкян Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт. – М.: «Культура», 1994. – 332 с.

<sup>2</sup> www.dulwichcentre.com.au

<sup>3</sup> Цит. по: Пузько В.И. – С. 293–294.

пациента по пониманию себя, что можно рассматривать как длинный путь (через Другого) к себе (в отличие от рефлексии – короткого пути к себе).

### **Контрольные вопросы**

1. В чем состоит важность осмысления практик развития самопонимания для воспитания старших подростков?
2. Охарактеризуйте духовные практики развития самопонимания. Найдите аналогии в современной жизни.
3. В чем состоит идея Платоновской модели заботы о себе?
4. Раскройте особенности христианской духовности в контексте развития самопонимания.
5. Почему с картезианства забота о себе стала означать скорее эгоизм или уход в себя? Приведите примеры такого отношения в сегодняшней действительности.
6. В чем ограниченность рефлексии для развития самопонимания?
7. В чем отличие самопонимания от самосознания? Приведите примеры.
8. Раскройте значение феноменологии, экзистенциализма, герменевтики для преодоления ограниченности картезианства.
9. Дайте свою интерпретацию практик феноменологии, экзистенциализма, герменевтики.
10. Раскройте основные направления развития самопонимания в психотерапевтических практиках
11. Какие психотерапевтические практики важны педагогу, работающему с подростками для помощи себе и помощи растущему человеку?

### **Вопросы для осмысления**

1. Возможно ли применение аскетических практик в образовании?
2. Приведите аналог практики отстранения в развитии ребенка.
3. Приведите примеры обращения взгляда внутрь себя.
4. Можно ли обнаружить аналогии молитвы и покаяния в светском воспитании?
5. Почему человек с развитой рефлексией, который много знает, может не понимать себя?
6. Поделитесь опытом самопознания. Возможно ли самопознание без другого человека?
7. Приведите примеры феноменологической редукции. Почему это значимо для воспитания?
8. Чем отличается рефлексия от интерпретации?
9. Язык является средством постижения смысла. Приведите примеры из своей жизни, когда, высказываясь, вы начинали понимать себя.
10. Можно ли сказать про вас, что вы понимающий себя человек? Обоснуйте ваше утверждение.
11. Выполните задания, приведенные в приложении IV.

### **Практические задания**



Выполните упражнения, приведенные в приложении III.

## **§1.2. Исследование проблемы понимания и самопонимания в психологии.**

Значение психологических исследований для теории и практики воспитания самопонимания трудно переоценить. В данном параграфе мы рассмотрим основные подходы в изучении понимания и самопонимания, а также методы исследования самопонимания.

Анализ проблемы понимания и самопонимания в психологии мы начнем с процедуры исследования.

Как известно, познание бытия, жизненного опыта детей, их непосредственного переживания возможно с помощью таких процедур получения научного знания, как описание, истолкование, объяснение, интерпретация, понимание. В контексте нашей работы интересно сравнить «понимание» и «объяснение». Неправильно редуцировать понимание к объяснению (то есть подведение изучаемого явления под закон и причину). Понимание в этом случае выступает как усвоение смысла того, что понимается. Выясненный смысл становится знанием: понять нечто – значит знать смысл этого нечто. Смысл понимаемого не зависит от понимающего субъекта, а познаётся им. Объектом понимания может быть любой элемент из универсума человеческого познания, включая и самого субъекта. В таком случае самопознание тождественно самопониманию. И, следовательно, проблемы понимания – это проблемы знания и познания, игнорируется специфика человеческого познания (прежде всего «текстовая природа»). Поэтому, по мнению В.Н. Поруса, понимание необходимо рассматривать как процесс смыслопорождения, в результате которого возникающий смысл обнаруживается не в отчуждённом знании (смыслоносителе), а в осознании нерасторжимого совместного духовного бытия понимающего и понимаемого<sup>1</sup>, поскольку очевидно, что в социальном познании невозможно отвлечься от конкретных личностей, их деятельности, от их мыслей и чувств, целей и желаний. Иными словами, «понимание» и «объяснение» не надо отрывать друг от друга, поскольку они являются взаимодополнительными процедурами. Например, объяснение на одном уровне создаёт условия для интерпретации на более высоком. Однако их полезно различать, потому что в социальном познании, прежде всего интерес, представляют не чисто объективные свойства рассматриваемых явлений, а их человеческие характеристики, выявление ценностных, смысловых и иных экзистенциальных связей с миром.

В науке впервые резко противопоставил «понимание» и «объяснение» как разные исследовательские процедуры В. Дильтей в своей «философии жизни»<sup>2</sup>. Метод «понимания», по его мнению, направлен на непосредственное постижение некоторой духовной целостности, в том числе и собственного

---

<sup>1</sup> Порус В.Н. Искусство и понимание: сотворение смысла // Заблуждающийся разум? – М.: Политиздат, 1990. – С. 263.

<sup>2</sup> Дильтей В. Описательная психология. – СПб.: АО Алетейя, 1996. – 155 с.

внутреннего мира. В противоположность ему метод «объяснения» применим в «науках о природе», имеет дело с внешним опытом и связан с конструирующей деятельностью рассудка. На основе этой основополагающей идеи возникли «понимающая психология» как трактовка феномена непосредственно переживаемой внутренней связи душевной жизни (В. Дильтей), «понимающая социология» как исследование значимых, смысловых элементов социальной жизни (М. Вебер).

Проиллюстрируем предпочтение той или иной исследовательской процедуры, которые нашли своё отражение в различных научных исследованиях зарубежных и отечественных психологов, посвящённых пониманию и самопониманию.

Выделяются две точки зрения на определение этих процессов (А.А. Брудный, В.В. Знаков<sup>1</sup>). Согласно гносеологической точке зрения, сутью процессов понимания и самопонимания является реализация интеллектуальных возможностей человека. В онтологическом подходе понимание непосредственно связано со смыслами бытия конкретного человека, с особенностями его личных переживаний. Соответственно, выделяются познавательный и экзистенциальный (онтологический) подходы.

---

***Познавательный (когнитивный) подход*** ориентирован на определение того, как субъект отражает и познает окружающую действительность и свой внутренний мир (В.В. Знаков).

---

В психологии познания понимание рассматривается как мыслительная процедура, промежуточный этап в получении нового знания, дающий представление об его отдельных сторонах, признаках, характеристиках.

В зарубежной психологии выделяется факт предварительного отражения объекта понимания, что обуславливает направленность и целостность этого процесса. В терминах вюрцбургской школы – это «антиципирующая схема» (О. Зельц), функционалистов – «интенция» (Ф. Бретано), бихевиористов – «когнитивные карты» (Э.Ч. Толмен), гештальтистов – «гештальты» (М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келлер), женевской школы – «тенденция к синкретизму» (Ж. Пиаже). В связи с вышесказанным возникает проблема значения гипотезы в понимании. Так, с точки зрения Дж. Келли, в условиях решения какой-либо проблемы, задачи у человека возникает несколько вариантов её понимания, среди которых ему необходимо выбрать наиболее подходящий<sup>2</sup>.

Проблема понимания в контексте познания занимает значительное место и в работах отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, А.А. Смирнов и другие), которые рассматривают понимание как индуктивный процесс, осуществляющий связь между отдельными компонентами,

---

<sup>1</sup> Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 335 с; Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. – 2005. - № 1. – С. 18–28.

<sup>2</sup> Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 301 с

признаками. При этом учёные выделяют составляющие этого процесса, которые отражают ход понимания от начала до конца.

Примеры работ как зарубежных, так и отечественных психологов о когнитивных составляющих понимания можно продолжать. В конце концов, по меткому замечанию В.В. Знакова, мы узнаем «всё ни о чём», поскольку представление об отдельных сторонах, признаках, характеристиках понимания затрудняет исследование этого процесса как единого, феноменологически целого<sup>1</sup>.

Исследование самопонимания в рамках познавательного подхода связано с работами, посвящёнными проблемам самосознания у отечественных учёных (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон, И.И. Чеснокова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин и другие), Я-концепции у зарубежных исследователей (Р. Бернс, К. Роджерс, Э. Эриксон и другие).

Согласно А.Г. Спиркину, самосознание – это «сознание собственного существования, сознание самого себя, или своего «Я»<sup>2</sup>. Оно представляет взаимосвязанные между собой явления: самоконтролирующую функцию сознания и сознание, основным объектом которого является человеческое «Я» (самопознание).

Уточняет представление о самосознании И.И. Чеснокова. Она выделяет три стороны самосознания: познавательную (самопознание), эмоционально-ценностную (самоотношение) и действенно-волевую (саморегуляция). Высшая степень развития самосознания – формирование человека как личности, который «достигает наиболее зрелого и истинного понимания себя и своей общественной сущности»<sup>3</sup>.

Согласно В.В. Столину, единицей самосознания является смысл «Я», который порождается как отношение к мотиву или цели, релевантных их достижению качеств субъекта, и оформляются в самосознании в значениях (когнитивный аспект) и эмоциональных переживаниях (эмоциональный аспект). Существование множества смыслов «Я» порождает конфликт этих смыслов и запускает дальнейшую работу самосознания, которая определяется личным выбором (признать или нет факт совершения поступка). По мнению В.В. Столина, человеку с развитым самосознанием присуще особое знание себя – знание своей личности со стороны тех структур, которые лежат в основе образования самосознания<sup>4</sup>.

Таким образом, в исследованиях самосознания самопонимание рассматривается как особое знание, высшая степень развития самосознания. Развитие самосознания – это постепенное приближение к самопониманию, накопление знаний о себе.

Р. Бернс определяет Я-концепцию как совокупность установок, направленных на самого себя: образ «Я» – представление индивида о самом

---

<sup>1</sup> Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 7.

<sup>2</sup> Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – С. 143.

<sup>3</sup> Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Изд-во «Наука», 1977. – С. 101.

<sup>4</sup> Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.

себе (когнитивная составляющая); самооценка – аффективная оценка этого представления; потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой<sup>1</sup>. Я-концепция способствует внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта: если новый опыт согласуется с представлениями о себе, он легко ассимилируется или не допускается в случае обратного; противоречивый новый опыт запускает защитно-психологические механизмы<sup>2</sup>. Несмотря на то, что Бернс утверждает, что «мы не можем игнорировать реальные факты»<sup>3</sup>, неясно как это происходит.

Проблематика Я-концепции рассматривается Э. Эриксонем<sup>4</sup> сквозь призму эго-идентичности, формирующуюся в процессе взаимодействия индивида с его социокультурным окружением. В возникновении идентичности акцент делается на внезапное осознание неадекватности существующей идентичности Я, вызванное этим замешательство и последующее исследование, направленное на поиск новой идентичности, что оставляет нераскрытым механизм.

Б.В. Кайгородов в своём специальном исследовании предпринял попытку обосновать и экспериментально проверить взаимосвязь между самопониманием и структурно-содержательными компонентами Я-концепции. По его мнению, самопонимание – «необходимый момент процесса самосознания, посредством которого человек постигает смысл своего существования, результатом чего является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания, и реально строит или перестраивает образ самого себя, анализирует свой ценностный мир, реализует деятельность самопознания, самоопределения, то есть некую самоустремлённую деятельность<sup>5</sup>. Самопонимание может выступать как компонент самосознания (как латентная сторона социального взаимодействия при наличии уже образовавшихся представлений и переживаний самого себя) и способствовать дифференцированности, структурированности знания о себе или образовывать самостоятельный феномен. В этом случае самопонимание – это индивидуально-личностная особенность человека, заявляющая о себе в момент наибольшего напряжения во взаимодействии социального и индивидуального в личности растущего человека<sup>6</sup>.

Учёный описывает следующие структурно-содержательные компоненты Я-концепции: конкретные концепты (представление о себе, связанное с конкретной ситуацией), обобщённые концептосферы (констатация отдельных личностных характеристик), конкретизированные концептосферы (конкретизация обобщённых характеристик). При наличии первых характерно

---

<sup>1</sup> Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – С. 32.

<sup>2</sup> Там же, с. 41.

<sup>3</sup> Там же, с. 43.

<sup>4</sup> Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с; Эриксон, Э. Идентичность: Юность и кризис. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – С. 324.

<sup>5</sup> Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте. Дис. ...д-ра. психол. наук. – М, 1999. – С. 260.

<sup>6</sup> Там же, с. 37.

поверхностное понимание себя, эмоциональное отношение к себе; для вторых – отсутствие критичности в описаниях самого себя; третий компонент позволяет согласовать продукты самосознания и реальности<sup>1</sup>. Конкретизированная структура Я-концепции основана на понимании личностью тех её составляющих, которые и определяют смысловое содержание этого продукта самосознания. В этом случае осуществляется переход к обобщению качеств и соотнесению их с характерной для молодого человека системой поведения. Это позволяет ему оценивать себя как субъекта деятельности, обладающего определёнными качествами, возможностями, способностями, а также потребностями, желаниями, стремлениями. Наличие такой формы позволяет констатировать внутреннюю работу на смысл<sup>2</sup>. Открытым, однако, остаётся вопрос, как происходит «запуск» этой внутренней работы.

В связи с этим обратимся к рассмотрению понимания и самопонимания как экзистенциальных феноменов.

---

*Экзистенциальный подход* направлен на анализ вариантов порождения опыта, имеющего смысл для субъекта (В.В. Знаков).

---

К экзистенциальному подходу относятся представители разных психологических научных школ.

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского<sup>3</sup> (1896 – 1934) все внутренние психические процессы – продукт интериоризации, т.е. усвоение структур внешней социальной деятельности. В этой связи выделяются две противоречивые стороны развития понимания: знакоцентристскую и интерпретационную. С одной стороны, развитие мышления и понимания осуществляется через культурный знак: «мысль не выражается в слове, она совершается в слове» (что относится к когнитивному подходу). С другой стороны, внутренняя, смысловая речь имеет обратный характер – обращена внутрь, к личности и составляет её тайну. Эту тайну необходимо понять или расслышать самому человеку в себе. Кроме того, в работе «Психология искусства»<sup>4</sup>, вопреки внешней обусловленности понимания в процессе интериоризации, Выготский выступает против заданности и нормативности понимания текста. «В неисчерпаемом многообразии символического, т.е. всякого истинно художественного произведения, лежит источник множества его пониманий и толкований». Иначе говоря, текст становится пространством совершения духовного странствия человека на пути к себе возможному. Интересен также подход Выготского к пониманию кризисов развития<sup>5</sup> (будет рассмотрен ниже при анализе подросткового возраста).

---

<sup>1</sup> Там же, с. 158.

<sup>2</sup> Там же, с. 157.

<sup>3</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.

<sup>4</sup> Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.

<sup>5</sup> Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – т. 4. – 432 с.

С.Л. Рубинштейн (1889 – 1960) ввёл в контекст психологического анализа соотношения бытия и сознания новую категорию – «мир». «Человек, он становится не чем иным, как объективно существующей отправной точкой всей системы координат. Такой отправной точкой человеческое бытие становится в силу человеческой активности, в силу возможности изменения бытия, чем человеческое существование отличается от всякого другого»<sup>1</sup>. Человек, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, сам творит свою жизнь в мире и понимает его. Кроме того, по Рубинштейну, самосознание – это не только рефлексия как осознание самого себя, но творческое отношение к ней. Такое понимание самосознания, безусловно, близко к определению самопонимания.

Интересным, на наш взгляд, является исследование понимания текста одного из авторов культурно-исторической теории А.Р. Лурией. Процесс понимания осуществляется как процесс перехода от слова к фразе, от фразы к тексту и от текста к подтексту, то есть от внешнего поверхностного значения текста к его внутреннему, глубинному смыслу, а затем и к мотиву, лежащему в основе этого сообщения<sup>2</sup>.

В. Франкл говорит о проблемах взаимодействия субъекта с объектом, человека с объективной действительностью; отношениях субъекта с другими людьми, отношении к себе и интерпретирует эти проблемы в терминах ценностей – смысловых универсалий, обобщающих опыт человечества. Он описывает три класса ценностей, позволяющих сделать жизнь человека осмысленной: труда (творчества), переживания и отношения<sup>3</sup>.

Сходные мысли у В.Е. Ключко, когда он говорит о смысловом сознании. Системный и смысловой характер сознания может быть только тогда, когда системный и смысловой характер имеет само жизненное пространство. Смыслы и ценности «не усваиваются, они превращаются в одно из измерений многомерного мира человека, превращая его в жизненный мир как пространство для реализации актуальных потребностей и возможностей человека»<sup>4</sup>.

По мнению Б.Д. Эльконина, автора оригинальной теории психического развития «понимание – включение своего места действия в действия других, видение своего места в действиях других»<sup>5</sup>. Например, «для «идущего по местности» (туриста) принятие позиции «летающего над ней» (картографа) выступает как произвольное соотнесение своего и иного взглядов на ситуацию и, более того, в той мере, в какой иной взгляд оборачивается «зеркалом» движения, – как определение *места и границ* своего видения»<sup>6</sup>. Причём

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 190 с.

<sup>2</sup> Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

<sup>3</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

<sup>4</sup> Ключко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск, 1999. – 154 с.

<sup>5</sup> Эльконин Б.Д. Цели, содержание и организационные формы подростковой школы (по итогам семинаров). // Подростковая школа развивающего обучения: от теории к практике / Под ред. Б.Д. Эльконина. – М.: МАРО, декабрь, 2000. – Вып. № 2. – С. 7.

<sup>6</sup> Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 168 с.

заранее совершенно неизвестно, соотносимы ли вообще оба «взгляда» (метафорически выражаясь, один может видеть лишь в инфракрасном, а другой – в ультрафиолетовом диапазоне).

В.В. Знаков определяет самопонимание как «процесс и результат наблюдения и объяснения человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл поступков; способность отвечать на причинные вопросы относительно своего характера, мировоззрения, а также отношения к себе и другим людям»<sup>1</sup>. Ученый подчёркивает неодинаковость, нетождественность феноменов «самопознания» и «самопонимания». «Познавая себя, субъект получает знания путём ответа на *констатирующие* вопросы типа «Какой я?» или «Что я знаю о себе?». Например, заполняя психологические опросники, человек может узнать о степени сформированности у него коммуникативных черт личности, показателях вербального и невербального интеллекта и так далее. Ответы на констатирующие вопросы приводят нас к узнаванию чего-то нового, но не обязательно понятного. Вследствие этого возможной оказывается такая ситуация, при которой человек может достаточно хорошо знать, но не понимать себя. В процессе самопонимания мы отвечаем на вопросы другого типа – *причинные*: «Зачем я так поступил?», «Почему этот человек мне не нравится?». Отмеченные отличия между самопониманием и самопознанием наиболее ярко видны в психотерапевтических практиках, которые рассмотрены выше.

Говорить о сформировавшемся самопонимании субъекта можно, по мысли В.В. Знакова, во-первых, если он автономен, относится к себе с уважением, способен достаточно полно и искренно выразить себя (вербальными и невербальными средствами). Во-вторых, субъект может понять побудительные мотивы, движущие силы (в том числе бессознательные) поведения и их влияние на свою жизнь. Наконец, в-третьих, он не только осознает убеждения, установки, разрушающие гармонию его отношений с самим собой и миром, но и интенционально направлен на выработку конструктивных способов их изменения<sup>2</sup>. Другими словами, развитое самопонимание включает в себя внутреннюю (смысловую) свободу, рефлексивность и ответственность.

Таким образом, экзистенциальный (онтологический) ракурс рассмотрения позволяет понять психику субъекта не как данность, определённый временной срез, а как динамическое, процессуальное образование с помощью оценки реального бытия с позиций идеальных представлений о нём, этических отношений, морального императива.

Завершая описание существующих в психологии представлений о сущности исследуемого явления, считаем целесообразным сформулировать

---

<sup>1</sup> Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 13.

<sup>2</sup> Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. – 2005. - № 1. – С. 21.

собственное определение понятия «самопонимания», опираясь на исследования Б.В. Кайгородова и В.В. Знакова.

*Самопонимание* есть интегративное свойство человека, отражающее постижение им смысла собственного существования и проявляющееся в способностях к внутренней (смысловой) свободе, рефлексивности, ответственности.

В заключение рассмотрим методы исследования экзистенциальной составляющей самопонимания. Главным методом исследования самопонимания является интерпретация данных и выводов, полученных при изучении человека.

---

**Интерпретация** [лат. *interpretatio*] – толкование, раскрытие смысла чего-либо, разъяснение того или иного текста. В основе интерпретации лежит представление о тексте как самовыражении субъекта. В качестве смыслообразующих компонентов здесь выступают «индивидуальность», «жизнь», «внутренний опыт» и т.д.

---

Первую попытку классификации понимающих методов предприняли В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев<sup>1</sup>. Отталкиваясь от их классификации, в зависимости от степени вовлеченности в исследование самого человека (от максимальной до минимальной степени участия в интерпретации), мы выделили следующие методы:

1. *Метод самонаблюдения* (интроспекции) исходит из фундаментальной особенности человеческой психики — ее рефлексивной природы, которая обнаруживается в непосредственной представленности субъекту его собственных психических состояний. Самонаблюдение заключается в наблюдении человека за внутренним планом своей жизни, позволяющее фиксировать её проявления: переживания, чувства, мысли, отношения, образы, представления, желания, волевые процессы и т.п. Однако самонаблюдению доступно только осознанное, поэтому путь к самопониманию в особой внутренней работе по интерпретацию полученной информации. Такую интерпретацию способны производить только люди с высоким уровнем самопонимания. У подростков применение данного метода крайне ограничено.

2. *Метод самоотчета* есть результат самонаблюдения. Самоотчет представляет собой словесный или письменный отчет о результатах самонаблюдений, описание человеком самого себя в относительной целостности психических проявлений. В этом отношении самоотчет становится доступным для анализа другими. Культурно оформленными видами самоотчета являются письма, автобиографии, исповеди, дневники. В них представлена уникальность внутреннего мира человека на определенном отрезке жизни, часто достаточно значительном. Однако самоотчету бывают

---

<sup>1</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. – М.: Школа-Пресс, 1995 – С. 107–113.



свойственны ошибки, одна из которых – склонность автора интерпретировать и представлять себя перед другими в возможно более выгодном свете.

3. *Диалогическая беседа* в отличие от классического интервью строится на принципах равноправного и равнопозиционного общения, при котором партнер по общению не воспринимается как изучаемый объект, а его познание усматривается только через понимание. В диалоге активны оба собеседника: не только ведущий беседы имеет право и возможность задавать вопросы, но такими же правами обладает и его партнер. В беседе как диалоге исследовательская задача не является преобладающей, она выступает наряду с коррекционной, педагогической и другими целями.

Выделяются следующие варианты ведения диалога:

а). *Эмпатическое слушание* основано на способности человека понять собеседника в сопереживании ему — переживании исследователем тех же эмоциональных состояний, которые испытывает собеседник, через отождествление с ним. Эмпатическое слушание обосновал и использовал в своей психотерапевтической практике К.Роджерс. Как способ общения с собеседником и его познания, эмпатическое слушание представляет собой определенную технику поведения субъекта-исследователя (терапевта, педагога) и субъекта-исследуемого (пациента, клиента, ученика). Это близкая дистанция между сидящими друг против друга собеседниками, контакт глаз, полная поглощенность собеседником («центрированность» на нем), эмоциональное сопереживание содержанию высказываемого и т.д. Подобное поведение терапевта (педагога) способствует установлению психологического контакта в беседе, максимальной открытости и откровенности в общении.

б). *Мысленная поставка себя на место другого*, воплощение в другом. В отличие от эмоционального сопереживания (эмпатии), этот метод использует интеллектуальные, логические операции: сравнение, анализ, рассуждение и т.п.

в). *Интуиция* определяется как знание, возникающее без осознания путей и условий его получения; в силу этого субъект имеет знания как результат «непосредственного усмотрения», внутреннего постижения. Описать способы и пути интуитивного постижения другого человека не представляется возможным в силу самой природы интуиции. Однако в психологии установлено, что интуитивное усмотрение, «целостное схватывание» ситуации становится возможным, если человек имеет большой опыт практической или познавательной деятельности в соответствующей области. Интуитивное схватывание, понимание внутреннего мира человека более развито у людей, профессионально работающих с людьми (врачей, педагогов, психологов и т.п.). Интерпретация здесь свернута.

4. *Включенное наблюдение* представляет собой специфическую форму наблюдения. В отличие от объективного наблюдения, при котором отстраненный наблюдатель исследует фрагменты внешнего поведения другого, включенное наблюдение предполагает реальное участие исследователя в эксперименте, групповой дискуссии и т.п. Исследователь

выступает как равный участник совместного с испытуемым действия, проявляет свои переживания, заявляет о собственных ценностях и установках. В такого рода наблюдении самопонимание изучается целостно. Она равно затрагивает как исследуемого, так и исследователя. Во включенном наблюдении нет жесткого разделения на исследователей и исследуемых. Каждый из участников групповой работы может занять позицию исследователя как относительно другого, так и относительно себя. Метод включенного наблюдения применяется в практике психотерапевтической работы. В педагогической практике метод включенного наблюдения может органично пользоваться педагогом при проведении совместной деятельности со школьниками.

5. *Проективный метод* основан на том, что испытуемый проецирует неосознаваемые свойства личности (внутренние конфликты, скрытые влечения и др.) на малоструктурированные, многозначные стимулы. В процессе взаимодействия личности со стимульным материалом происходит моделирование «жизненного пространства» личности, интерпретация которого позволяет выявлять уровень развития самопонимания. Наиболее известные проективные методики: тематический апперцептивный тест (рассказ и ответы на вопросы по предложенным картинкам), тест Сонди (отбор приятных–неприятных картинок–фотографий), толкование случайных форм Г. Роршаха, незаконченные предложения и рассказы, рисунки и другие продукты творчества. Исследователю важен психологический контакт с испытуемым. Только в этом случае возможна продуктивная интерпретация.

6. *Внешнее наблюдение.* Исследуются факты поведения, оценки других людей. Интерпретация внутреннего мира другого человека основана на использовании субъектом совокупности внутренних психологических средств, своего психологического опыта. Понимание чужой душевной жизни осуществляется по механизму аналогии. При интерпретации внутреннего мира другого человек использует многообразные сведения о внешнем поведении наблюдаемого: поступках, действиях, мимике, жестах, эмоциональных проявлениях и т.п. Человек в исследование самого себя не вовлечен. Решающее значение здесь имеет искусство исследователя-интерпретатора.

7. Изучение самопонимания без присутствия человека:

а). *Биографический метод* основан на изучении психологии человека в контексте его истории, через описание его биографии. Понимание внутреннего мира человека, развитой душевной жизни осуществляется посредством описания прошедших этапов жизни человека. Биографический метод может реализоваться в форме психологической реконструкции всего жизненного пути исторического деятеля, выдающейся личности и т.п. Этот метод впервые использовал В. Дильтей при исследовании проблем понимания человека, постижения цели и смысла жизни на примерах автобиографий св. Августина, Ж.Ж. Руссо, И.В. Гете. Использование биографического метода сопряжено с применением ряда частных методик: опросников, интервью, тестов, автобиографий, свидетельств очевидцев (близких людей, современников), с изучением продуктов деятельности и т.д. Достоинство метода заключается в

надежности и обоснованности выводов о психологических особенностях человека. Вместе с тем метод трудоемок и не может использоваться очень широко.

б). *Герменевтика как искусство и теория истолкования различного рода текстов* — литературных, религиозных, исторических, научных и других. Аналогом герменевтики в объективной психологии является метод анализа продуктов деятельности. Правомерно говорить о педагогической или психологической герменевтике как искусстве и теории истолковывать и понимать педагогический или психологический опыт. Этот опыт может быть представлен как в различного рода текстах, так и в других продуктах материальной и духовной культуры. В психологии и педагогике это могут быть рассказы, автобиографии, рисунки, действия, поведение и т.п.

Таким образом, методы исследования самопонимания диктуют необходимость интерпретации полученных данных либо самим испытуемым, либо экспериментатором.

### **Выводы**

Исследование понимания и самопонимания в психологии позволяет сделать следующие выводы:

- в психологических исследованиях понимания и самопонимания существует два подхода познавательный и экзистенциальный;
- познавательный подход рассматривает самопонимание прежде всего как способность субъекта к рефлексии, сознательному самоанализу;
- экзистенциальный подход стремится раскрыть бытийный опыт субъекта, связанный с приобщением к смыслам и ценностям, т.е. с возникновением и динамикой развития самопонимания;
- самопонимание есть интегративное свойство человека, отражающее постижение им смысла собственного существования и проявляющееся в способностях к внутренней (смысловой) свободе, рефлексивности, ответственности.
- в основе методов исследования экзистенциальной составляющей самопонимания лежит интерпретация получаемых данных и выводов.

### **Контрольные вопросы**

1. В чем различие «понимания» и «объяснения»?
2. Раскройте взаимосвязь понимания и самопонимания.
3. Сущность познавательного подхода в развитии самопонимания. В чем его достоинства и недостатки?
4. Дайте определение самопониманию, самосознанию, Я-концепции в рамках познавательного подхода.
5. Раскройте взаимосвязь между самопониманием и структурно-содержательными компонентами Я-концепции по Б.В. Кайгородову.
6. Сущность экзистенциального подхода в развитии самопонимания.
7. Противоречивость культурно-исторической концепции Л.С. Выготского в контексте проблемы самопонимания.
8. Вклад Л.С. Рубинштейна в исследование проблемы самопонимания?

9. В чем отличие самопонимания от самопознания по В.В. Знакову?
10. Дайте определение самопонимания.
11. Назовите основные методы исследования экзистенциальной составляющей самопонимания.

### Вопросы для осмысления

1. Должна ли психология при исследовании самопонимания стремиться к точности, доказательности, объективности получаемых знаний?
2. Противостоят ли друг другу познавательный и экзистенциальный подходы? Возможно ли их взаимодополнение? Определите области, сферы их преимущественного использования.
3. Какие психологические методы исследования самопонимания могут наиболее широко использоваться педагогом в школе?
4. Выполните задания, приведенные в приложении IV.

### §1.3. Поворот от одностороннего воздействия на ребенка к развитию его самопонимания.

В данном параграфе мы попытаемся эксплицировать многочисленные элементы воспитания самопонимания, которые бытийствуют в науке и практике и позволяют очертить предметную область воспитательных усилий.

В педагогике феномен понимания и самопонимания напрямую связан с принципами природосообразности и культуросообразности, которые выдвинуты ещё классиками (Я. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Я. Корчак).

Вместе с тем в традиционной педагогике до последнего времени господствовал принцип воздействия и послушания. Например, реализация идей массового обучения Я.А. Коменского (1592–1670) («Всем знать всё обо всем»<sup>1</sup>) или идея управляющей педагогики И.Ф. Гербарта (1776–1841) (Обуздать «дикую резвость» ребенка).

---

*Традиционная (авторитарная) педагогика* – рассматривает ребенка как объект педагогического воздействия и руководства (управления). Обучение и воспитание объясняется как ряд педагогически фиксируемых закономерностей, овладение которыми дает каждому учителю ключ к эффективной организации педагогического процесса и эффективному воздействию на каждого ребенка. Однако «воздействие» педагога почти всегда вызывает «противодействие» ребенка, следовательно, не приходится говорить о нравственном влиянии взрослого и эффективности воспитания (Н.Б. Крылова).

---

Идеи понимания и самопонимания в педагогике создают условия для преодоления односторонности объективного знания, расширяют горизонт

---

<sup>1</sup> Идея пансофии, т.е. обобщение всех добытых человечеством знаний и доведение их в доступной форме до всех людей – через школу, которую посещают все сословия.

осознания педагога, поощряют его на разнообразные интерпретации, развивают интерес к внутренней, душевной работе детей. Таких как «радость открытий, таинство неизвестного, сомнение при встрече с Истинной, сопереживание чувствам ближнего...»<sup>1</sup> Чтобы показать наметившийся поворот от одностороннего воздействия на личность ребенка к развитию его самопонимания, рассмотрим данную проблему с точки зрения теоретических и практических аспектов:

- В основных концепциях воспитания;
- В практике школ и опыте родительских групп.

### **Место и значение развития самопонимания в основных концепциях воспитания.**

Многочисленные концепции воспитания могут быть объединены на четыре группы<sup>2</sup>:

- рациональное
- органическое (романтизм)
- гуманистическое
- антропологическое.

Рассмотрим их с точки зрения отношения к самопониманию.

*Рациональное воспитание* есть ремесло, техника, а человек – материал. Девиз: «Вверх, к идеалу». Планомерное 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

---

<sup>1</sup> Л.М. Лузина Феноменология русской духовности как педагогическая проблема. / Педагогика культуры № 1. – 2005. – С. 10.

<sup>2</sup> Ломако О.М. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 264 с.

(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»<sup>1</sup>. 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»<sup>2</sup>. Поскольку существует «зазор» между знанием и бытием, сущностью (essentia) и

<sup>1</sup> Филонов Г.Н. Свобода личности и воспитание // Педагогика. – 2005.– № 9. – С. 27.

<sup>2</sup> Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 121–122.

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.

*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. «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 человека) от человечности (*menschlich*)<sup>1</sup>.

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.

Таким образом, антропологическое воспитание предполагает *развитие самопонимания* как обращение к экзистенциально-духовному ядру личности ребенка. Учитель вместе с учеником оживляют, персонифицируют и понимают «отстоявшийся анонимный опыт», создавая «живое знание» (В.П. Зинченко), что предполагает развитие самопонимания как учителя, так и ребенка. Дополняя гуманистическое, основные акценты антропологического воспитания смещаются в сторону усилия самого человека – напряженного усилия быть идентичным самому себе. 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. В.П. Зинченко подчёркивает, что

---

<sup>1</sup> «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 порочности в них сквозит чистота, близкая к священной» [Цит. по: Ломако О.М., указ. соч., с. 15].

«понятие живого знания ... не есть оппозиция научному, ядерному, программному знанию ... живое знание отличается от мёртвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено. Оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ...»<sup>1</sup>. «Введение в знание смысловой составляющей или образующей – это не внешняя по отношению к знанию процедура. Смысл, разумеется, содержится в любом знании. Однако его экспликация требует специальной и нелёгкой работы»<sup>2</sup>.

Антропологические идеи прослеживаются в ряде современных концепций воспитания.

---

*Антропологический подход в воспитании* (гр. anthropos человек) – это преломление в педагогике антропологических идей, связанных с истоками и процессом очеловечивания человека. Отправной пункт антропологии – идея сопричастности индивиду к роду и её метаморфозы на протяжении человеческой жизни и истории. Базовые понятия антропологии: жизнь, смерть и связанные с ними пол и возраст, т.е. бытийные характеристики, изначально общие для всех людей (универсальные) и в то же время индивидуальные (уникальные). (О.М. Ломако)

---

В концепции личностно-ориентированного подхода В.В. Серикова, развивающего теорию содержания образования И.Я. Лернера, происходит смещение традиционных педагогических ценностей в сторону диалога, общения и самовыражения. Речь идёт о развитии личностных функций учащихся, в качестве которых выделяются следующие: мотивирующая – принятие и обоснование деятельности, коллизийная – видение скрытых противоречий действительности, рефлексивная – конструирование и удержание определённого образа «Я», смыслотворческая – определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – смысла жизни, креативная – обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности, самореализующая – стремление и признание образа «Я» окружающими, обеспечение уровня духовности в соответствии с притязаниями – предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям<sup>3</sup>. Иначе говоря, «передача культуры» — это лишь внешняя сторона воспитания. Собственно воспитательное отношение — это создание личностно-развивающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т.е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности»<sup>4</sup>. Ученый выделяет следующие существенные черты воспитания<sup>5</sup>:

- ситуация воспитания несет побудительную и ориентировочную основу поведения; воспитание в собственном смысле слова апеллирует к

---

<sup>1</sup> Зинченко, В.П. Мир образования и/или образование мира. // Мир образования. – 1996. – № 3. – С. 8.

<sup>2</sup> Там же, с. 9.

<sup>3</sup> Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – С. 42–43.

<sup>4</sup> Сериков В.В. Образование и личность. – М.: «Логос», 1999. – С. 165.

<sup>5</sup> Там же, с. 171–172.



мотивационно-личностным регуляторам поведения (другие аспекты развития личности – например, процессуально-поведенческие, функциональные и т.д. – могут быть реализованы другими регулятивными средствами, не обязательно воспитанием, а к примеру, обучением, программированием, контролем);

- ситуация воспитания обуславливает становление внутреннего саморазвивающегося мира ребенка и возрастание независимости этого мира (это может быть качество личности, свойство, тип ее поведения) от воспитательной ситуации, что является своеобразным критерием эффективности последней;
- механизм воспитания связан с феноменом совместной деятельности, с интерпсихологическим, диалоговым представлением ценностей, носителем которых для ребенка выступает другой человек, партнер, воспитатель, социум;
- ситуация воспитания сводится к немногим личностно утверждающим средствам (конструктивным элементам воспитательной ситуации), которые сохраняют определенную инвариантность несмотря на многообразие и вариативность воспитательных задач.

Развивая свою концепцию в рамках культурологического подхода, Н.Е. Щуркова считает, что воспитание присутствует там, и только там, где присутствуют отношения к жизни и ценностям человеческой жизни. Эти отношения придают факту существования человека определённый смысл, окрашивают личностным смыслом содержание его жизни. Не ориентируясь специально на формирование социально значимых качеств личности, педагог развивает их в процессе создания отношений. Понимая воспитание как процесс введения ребёнка в контекст общечеловеческой культуры, Н.Е. Щуркова выделяет три руководящих педагогических принципа: ценностной ориентации, субъектности и целостности. Ценностная ориентация заключается в предъявлении ребёнку «вочеловеченной сущности предметного мира». В частности «вочеловечиваются» такие элементы школьной жизни: приветствие (общение людей), учебная задача (поиск истины), школьная доска (инструмент группового познания), и ответ ученика видится как выражение его индивидуальности, а ошибка в учебном материале представляет собой препятствие на жизненном пути. Принцип субъектности предполагает постоянное инициирование осознания ребёнком связи своего личностного «Я» с объектами действительности и осмыслению свободного выбора, от простейшего вопроса «Чего ты хочешь?» до длительного глубокого напряжённого раздумья воспитанников о своём жизненном пути. Принцип целостности характеризует само педагогическое воздействие, направляемое на разум, эмоции, моторно-двигательный аппарат ребёнка<sup>1</sup>.

В получившей большую известность Петербургской концепции воспитания (И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников) артикулируется круг педагогических идей, которые обычно упоминались

---

<sup>1</sup> Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

попутно: внутренняя суть человека, его потребности, социальные устремления, право быть самим собой. Воспитание здесь понимается не как односторонняя передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но как «взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в сфере их совместного бытия»<sup>1</sup>. Воспитание направлено на выработку у подрастающего человека умения решать жизненные проблемы, делать жизненный выбор нравственным путём, что требует его обращения «вовнутрь себя», к своим истокам. «Это поиск личностью (самостоятельно и с помощью взрослого наставника) способов построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе, что сопряжено с ответами на вопросы: Кто Я? Как Я живу? Зачем Я так поступаю? Чего хочу от жизни? От себя? От других людей? Куда двигаться дальше? Чему учиться?»<sup>2</sup> [там же: 4–5]. Развитие такого рефлексивного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей по сути является развитием самопонимания как процесса смыслового определения своего поведения.

В работах В.Т. Кудрявцева выполненных в рамках культурно-исторической школы Л.С. Выготского утверждается, что движущей силой психического развития ребёнка является проблематизация человеческого опыта. В его концепции дошкольного воспитания детство рассматривается как культурно-исторический феномен (а не явление), обладающее культурно-творческой функцией. Ребёнок способен к творческому преобразованию и достраиванию смысловых полей культуры. Учёт и целенаправленное культивирование этого в рамках программы «Рекорд – Старт» даёт возможность не только обслуживать цели дальнейшего развития ребёнка, но и позволяет понимать ему общечеловеческую культуру (исторически «ставшую» и «становящуюся»), в том числе и самого себя как части культуры<sup>3</sup>. (Другие работы, выполненные в рамках этой школы, будут рассмотрены при анализе особенностей подросткового возраста в следующем параграфе).

Необходимо также отметить исследования Л.М. Лузиной, А.Ф. Закировой, в которых показаны значимость развития самопонимания учителя как основы понимания ребенка.

По мысли А.Ф. Закировой, развивающей педагогическую герменевтику, в работе и самообразовании педагога целесообразно конструировать педагогические нарративы (повествовательные тексты) различных жанров, где выпукло представлен личностный смысл постигаемого, что позволяет «вступить диалог с самим собой, сочетать понимание с самопониманием, познание с воспоминанием и переживаниями»<sup>4</sup>. Сюда относятся письма, исповеди, автобиографии, биографии, дневники, комментарии, портретные

---

<sup>1</sup> Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. / Авторский коллектив: И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников. – СПб.: Государственный университет педагогического мастерства, 1994. – С. 4.

<sup>2</sup> Там же, с. 4–5.

<sup>3</sup> Кудрявцев В.Т. Концепция научных исследований Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО. // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3 – С.20 – 47.

<sup>4</sup> Закирова А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания. // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 40.

зарисовки детей, письменные разговоры с воспитанниками, педагогические афоризмы, сценарии, конспекты уроков с пометками на полях и другие.

В рамках философско-антропологического подхода Л.М. Лузина указывает на нераздельность понимания и самопонимания, связь самоосмысления с потребностью отдаваться чужому бытию «при некотором опережении самопонимания: сам факт твоего решения понять другого есть одновременно факт самопонимания, постижение духовного мира воспитанника осуществляется через призму духовного мира воспитателя»<sup>1</sup>. Путь к самопониманию педагога лежит через общение, овладение искусством слушать и слышать, говорить и молчать, принимать собеседника и себя. Лузина описывает следующие условия понимания воспитанника<sup>2</sup>:

1. От способности к самопониманию к способности отдаваться чужому бытию, что связано с духовными и профессиональными качествами воспитателя.

2. Чуждость и общность человеческих индивидуальностей (дефицит общности, дефицит чуждости; проблема меры).

3. Способность к диалогу.

4. Уравнивание позиций: «перенесение себя-на-место-другого», сопереживание, эмпатия.

Таким образом, методы понимания, по мнению исследователя, являются наиболее адекватными человеку способами бытия.

И, наконец, в настоящее время в теории педагогики появляются концепции, относящие себя к понимающей педагогике (Л.А. Беляева, Н.Б. Крылова, Г.В. Иойлева). Л.А. Беляева выделяет три модели такой педагогики: рефлексивную (историко-культурная и проблемная реконструкция знания, активное участие самого субъекта, учёт индивидуального контекста с опорой на зону ближайшего развития ребёнка), ценностно-эмпатическую (аффективно-когнитивная коммуникация, направленная на понимание другого) и практико-поведенческую (организация опыта собственного делания, проживания; деятельностное развёртывание собственного «Я»). По её мнению, задача понимающей педагогики – переместить человека из внешней, отчуждённой позиции, во внутреннюю, из состояния объекта воздействия культуры в состояние её субъекта, что порождает ответственное отношение к своему бытию в культуре<sup>3</sup>.

---

***Понимающая педагогика*** – исходит из постулата понимания и принятия ребенка, ориентирована на его индивидуальность. Цель её – создать условия для саморазвития. Задача понимания – уяснить для себя, «почему такой» или «почему так, а не иначе» и «что зависит от меня». Основной элемент понимания – поиск нового смысла в контексте поступков и ценностей лежащих в основе. Нормами понимания ребенка служит признание его прав на

---

<sup>1</sup> Лузина Л.М. Теория воспитания: Философско-антропологический подход. – Псков: Псков. гос. пед. ин-т им. С.М. Кирова, 2000. – С. 86.

<sup>2</sup> Там же, с. 86–87.

<sup>3</sup> Беляева Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности. – Екатеринбург, 1995. – 231 с.

собственное видение ситуации, индивидуальные интересы и потребности; относительную автономию и, возможно, кратковременное уединение. Понимание как осмысление поступков и действий естественно ведет к созданию поля совместной культурной деятельности. Неформальное демократическое общение взрослого и ребенка становится стержнем педагогической деятельности взрослого и образовательной деятельности ребенка (Н.Б. Крылова).

---

Таким образом, переход от авторитарной к понимающей педагогике можно представить с точки зрения концепций воспитания: в рациональном воспитании проблема понимания человеком себя не затрагивается, органическое воспитание ставит эту проблему, гуманистическое воспитание рассматривает как самопонимание как накопление знаний о себе, и лишь антропологическое воспитание предполагает развитие самопонимания как экзистенциально-духовного ядра личности ребенка.

А теперь обратимся к практике инновационных авторских школ и массовой школы.

### **Авторские и массовые школы на пути к развитию самопониманию ребенка.**

Нами был предпринят тщательный анализ отечественного и зарубежного опыта традиционных и альтернативных форм инновационного образования.

Прежде всего, мы обратились к моделям авторских школ как особом феномене российской инновативной школьной практики.

Истоки педагогического феномена «авторская школа» связаны с традицией мировой педагогики, получившей своё теоретическое и практическое представление в воспитательных учреждениях И.Т. Песталоцци, С. Френе, Я. Корчака, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других.

Современные авторские школы, возникновение которых в конце 80-х годов в СССР было стимулировано общественно-педагогическим движением, различают не только по именам их создателей (директоров школ), но и по философским и психолого-педагогическим идеям, концепциям. К числу наиболее известных авторских школ как особого типа образовательных экспериментальных площадок относят «школу диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), «школу развивающего обучения» (В.В. Давыдов), «школа самоопределения» (А.Н. Тубельский), «школу возраста» (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, Б.И. Хасан), школу «Эврика – развитие» (Т.М. Ковалёва), «школу как воспитательную систему» (В.А. Караковский) и другие.

Объединяющей методологической основой всех концепций и технологий авторских школ явилось обращение, поворот к ребёнку, стремление его понять и на этом понимании построить педагогический процесс.

---

***Инновационная авторская школа*** – интуитивная попытка педагогов-новаторов поставить ребенка в субъектную позицию по отношению к

собственному обучению и воспитанию, участвовать в их организации, а соответственно, и в поиске их смысла и понимания («Педагогика сотрудничества»).

---

Модель «школы возраста» (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, Б.И. Хасан) основана на попытке распространить идеи психологии и педагогики развития в целом на всю школьную структуру с целью преодоления вневозрастной школы. Организация обучения в такой школе определяется ведущей учебной деятельностью, в частности, в подростковой школе ею является учебно-экспериментальная деятельность. Способ её организации являет содержание как границу, переходя которую, человек попадает в иной мир. Школа понимается данными авторами как социокультурное воплощение рефлексивного освоения образования. Построение учебного предмета рассматривается как построение условий и границ собственных схем действия учащимися. Как пишет первый директор школы И.Д. Фрумин, «существенным является институциональное устройство школы. Основная характеристика школьного уклада – отношения возрастов, тип событийности детско-взрослой жизни, а не эмоциональная атмосфера или политическое устройство школы как института... Речь не идёт о буквальном восстановлении архаичного ритуала инициации или об изобретении новых возрастных раскрасок. Речь идёт о строгой временной последовательности различных деятельностей. В основе выстраивания такой последовательности – эволюция самостоятельности и ответственности школьника. Различия в содержании деятельностей и укладов должны быть заметны и ярко выражены»<sup>1</sup>. По мысли Б.Д. Эльконина, «подростковая школа в отличие от младшего школьного возраста – школа-зеркало, где подросток видит себя в какой-то области, и ведущий метод здесь – картирование, «топосное» обнаружение»<sup>2</sup>. По нашему мнению, такая организация педагогического взаимодействия, которая задаёт событийность школьной жизни, даёт опыт нормотворческой деятельности, порождает открытый диалог ребёнка со взрослыми и сверстниками, развивает самопонимание подростка.

Кроме того, в рамках данной модели можно выделить и содержание образования, которое напрямую предполагает развитие самопонимания. Сюда относятся спецкурсы: «Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов» (Г.А. Цукерман), «Интересы. Ценности. Нормы» (Б.И. Хасан, А.В. Дорохова).

Курс «Психология саморазвития» рассчитан на 6–7-й классы. Акцент здесь сделан не столько на методику и технику работы, сколько на общие принципы построения тренинговых занятий, которые приводят к атмосфере

---

<sup>1</sup> Башев В.В., Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Идея школы возраста. // Школа сотрудничества: практическое руководство для тех, кто хочет стать учителем. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2000. – С. 127–128.

<sup>2</sup> Эльконин Б.Д. Содержание обучения в подростковом возрасте // Педагогика как проблема развития: содержание образования. Ч. 1. – Красноярск, 1999. – С. 11.

принятия, безопасности, открытого выражения чувств, что «запускает» развитие самопонимания у подростков.

Программа курса «Интересы. Ценности. Нормы» рассчитана на 6–8-й классы. Для подростков создано специальное пособие для этого курса. В нём они могут делать свои записи, отслеживать изменения. Цель курса – научить детей продуктивно разрешать конфликты. Задачи состоят в развитии рефлексивного отношения подростков в основном диапазоне возрастных интересов и ценностных ориентаций, формировании способностей соотнесения индивидуальных и социально-культурных ценностей. Программа данной учебной дисциплины построена таким образом, что интегрирует способы работы с различным учебно-предметным материалом в целях личного самоопределения, подростки решают метапредметные задачи. По нашему мнению, решая такие задачи, подростки лучше начинают понимать значимость школьного обучения. В таком содержании образования проявляется индивидуальность ребёнка, а характер деятельности учителя, который применяет другие критерии оценки, способствует нормотворческой деятельности ребёнка, даёт первичный опыт понимания жизненного пути, то есть развивает самопонимание подростка.

В концепции «школы самоопределения» А.Н. Тубельского ключевым понятием является «уклад школы», то есть стиль жизнедеятельности, явные и неявные нормы и правила организации. Уклад традиционной школы состоит в том, что «есть некоторое содержание, которое важно вживить в ребёнка». Идеалом школы для Тубельского является содержание образования, понимаемое как сам ребёнок, который строит собственный образ. Всевозможные учебные предметы, даже основы наук сами по себе не важны, как впрочем, не важна и последовательность и систематичность освоения. Они по сути лишь материал, который используют учителя для понимания и раскрытия ребёнком самого себя, своей уникальности и предзаданности. Этот идеал А.Н. Тубельский пытается в течение многих лет воплотить в своей школе. По нашему мнению, здесь особое значение придаётся такой организации педагогического взаимодействия, которое связано с событийностью и нормотворческой деятельностью учащегося, что, безусловно, способствует развитию самопонимания.

В модели полисистемной школы, или школы «Эврика – развитие» Т.М. Ковалёвой, главное внимание уделяется овладению учащимися метаспособом самоопределения в культуре, при этом также важным является процесс организации особого педагогического взаимодействия. Нормы социального взаимодействия партнёров (родителей, учеников, учителей) не даются как готовые, уже заданные в некоторой традиции, а обсуждаются, обновляются, достраиваются. Родители могут выражать свои нужды. Школа не выдвигает жёстко свои существующие правила и нормы, а говорит о желании понять проблемы ребёнка. Педагоги применяют и пробуют разные формы работы, наблюдают, предоставляя ребёнку шансы, пробы, попытки, обсуждают с ним складывающиеся проблемы, устанавливают с ним взаимодействие с учётом его индивидуальных возможностей. В школе Т.М. Ковалёвой сделана попытка

выделить подростковость как особый возраст. Для этого все подростки учатся во вторую смену, еженедельно организуется общий сбор подростковой школы, «круглые столы» по поводу нестыковки норм поведения учеников и учителя и др. Таким образом, в процессе культурного диалога всех субъектов учебно-воспитательного процесса происходит развитие понимания и самопонимания у учащихся.

Идея школы Ш.А. Амонашвили основана на создании такого педагогического процесса, который обеспечивает движение целостной природы в ребёнке. Это движение природы происходит через три «стихийные силы»: страсть к развитию, стремление к взрослению, стремление к свободе. Движение возможно только в процессе преодоления трудностей, согласованных с его индивидуальными возможностями. Для удовлетворения страсти к взрослению взрослые должны общаться с ребёнком на равных, проявлять доверие, поручать дела взрослых. Поскольку стремление к свободе заложено в природе ребёнка, нельзя постоянно и во всём держать детей в своих руках и принуждать их против воли. На наш взгляд, в рассмотренной организации педагогического взаимодействия, связанной с явленностью в содержании образования индивидуальности ребенка, особыми партнёрскими отношениями со взрослыми, происходит выстраивание позитивного опыта отношения к себе, развитие самопонимания.

Интересный опыт смыслового самоопределения накоплен «школой диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов). Концепция этой школы призвана помочь постигнуть смысл своего и чужого слова, познавать мир в диалоге с другой культурой. Здесь уже в первых классах ставится задача «научить сознательно читать и понимать прочитанный, самозамкнутый авторский текст», отстранённо воспринимать своё и чужое авторство. Нарботки школы диалога культур свидетельствуют о богатых возможностях и эффективности текстологического подхода в обучении диалогу. А сама концепция диалога культур как основа процесса образования, когда в последовательном образовании воспроизводится диалогичность и одновременность разных культур и разных форм понимания человеческого бытия, блестяще проецирует идеи М.М. Бахтина в один из вариантов целостной образовательной системы. Иначе говоря, в данной модели организация педагогического взаимодействия направлена на создание диалога с разными историческими культурами как условия возникновения и развития понимания и самопонимания.

Особое место среди вышеназванных авторских моделей школ занимает школа В.А. Караковского, в которой главное внимание уделяется особой организации воспитания. Опираясь на методику коммунарского воспитания И.П. Иванова («фрунзенская коммуна»), школа отказалась от «воспитательных мероприятий» как формы передачи воспитанникам готового опыта. Воспитанники участвуют в планировании и организации различных видов и форм общей творческой жизненно-практической заботы, получивших название «коллективных творческих дел» (КТД). Ведущая идея этой школы – вовлечение каждого школьника в КТД с учётом его личностных особенностей и

интересов. В результате у школьника развиваются потребности и способности к самоорганизации, самостоятельности, самовоспитанию, самоуправлению, самоанализу.

В современной массовой, традиционной, школе также делаются попытки создания условий для развития самопонимания, связанные как с содержанием образования, так и с организацией педагогического взаимодействия.

---

**Массовая школа** – школа на основе классно-урочной системы образования, для всех желающих учиться, бесплатная, обеспечивающий образовательный минимум.

---

Обратимся к обновлённому содержанию школьного образования, включающему курсы, учебные пособия, ориентированные на проблемы смысла жизни человека.

Одно из наиболее известных учебных пособий, используемое в массовой школе, – учебное пособие для 9-го класса «Человек»<sup>1</sup>. Автор, привлекая современные данные психологии, философии, социологии, истории, культурологии, рассматривает вопросы, наиболее значимые для старшего подросткового возраста: «Кто я?», «Свободен ли я?», «Как я воспринимаю других?», «Что я знаю?». Обсуждение «вечных» вопросов способствует повышению значимости школьного обучения. Кроме того, такое содержание транслируемой культуры является средством, позволяющим учащимся говорить о себе. По сути, оно «запускает» развитие самопонимания. Однако, несмотря на актуальность затрагиваемых вопросов, пособие, как показывает анализ практики, не оставляет места для собственных размышлений, мнений ученика. Многим учащимся оказывается сложно понять эти тексты курса «Человек» без предварительной подготовки. В итоге многие ребята не прочтывают представленные философско-ориентированные тексты.

Для современной школы предлагается также рассчитанная на три года программа по курсу «Человековедение»<sup>2</sup>. Пособие включает помимо тематического содержания методические рекомендации, задания, тесты и игровые процедуры, некоторые хрестоматийные отрывки. Однако в организации обучения в рамках нового содержания курса автор придерживается традиционных педагогических методов. В частности, на уроках по «Человековедению» доминирует традиционное наглядно-иллюстративное объяснение. Распространённой организационной формой обучения является лекция, которая является монологической формой и не стимулирует вопрошание, поиски учащимися смысла своих поступков, поведения.

Следует заметить, что в массовой школе помимо урочной образовательной деятельности существует система внеурочной учебной деятельности, ориентированной на предоставление учащимся возможностей

---

<sup>1</sup> Гуревич П.С. Человек. – М.: Дрофа, 2000. – 336 с.

<sup>2</sup> Маленкова Л.И. Человековедение. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 230 с.



самоопределения, опробования себя в различных делах. Речь идёт о кружках, секциях, клубах, творческих «мастерских» и так далее. Здесь возможным становятся диалоговые формы образования, в котором остро нуждаются подростки, то есть открытое обсуждение разных тем, волнующих подростков; представленность в содержании личностных ресурсов ребёнка; событийность; партнёрские отношения с учителем. Всё это помогает подростку лучше понять себя. Однако не все подростки участвуют во внеурочной деятельности, многие рассматривают её просто как отдых от учёбы, как развлечение. Современная внеурочная работа с учащимися нуждается в системности, в психолого-педагогическом обосновании, в ориентации на развитие важнейшего компонента личности ребёнка – его самопонимания.

В этой связи актуальны специальные программы по развитию самопонимания у наиболее проблемной возрастной группы школьников – старших подростков. В экспериментально-опытной научной практике уже есть такие попытки. В частности, в диссертационном исследовании Б.В. Кайгородова создана и апробирована программа развития самопонимания, которое трактуется учёным в значительной степени как самопознание. Экспериментальная программа представляет собой совокупность трёх блоков: когнитивного, эмоционального, поведенческого, и предполагает циклическую форму занятий с детьми подросткового возраста. Цикл – это ряд упражнений, закладывающих основы позитивной установки в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах, которые составляют блоки одного цикла. *Когнитивный* блок включает упражнения на развитие способности к критическому, дивергентному, нестандартному мышлению, гибкости поведения, воображения. В этом блоке ребёнок учится выделять содержание проблемы, которая возникает в жизненной ситуации, и намечает пути её решения. В рамках этого блока развивается способность к более глубокому осознанию молодым человеком своей собственной изменчивости и изменчивости окружающего мира, необходимости гибкости, вариативности. В *эмоциональном* блоке молодые люди получают и усваивают информацию о проявлениях, причинах и способах регулирования и контроля эмоций. Приобретается умение опознавать своё эмоциональное состояние и состояние другого человека. В рамках *поведенческого* блока молодой человек реально действует в конкретной ситуации через её проигрывание. Здесь происходит закрепление и проработка всего того, чему он научился раньше<sup>1</sup>. На наш взгляд, при всех интересных моментах данная программа ориентирована на объективные характеристики поведения. Субъективные смыслы собственного бытия, поступков старших подростков в ней учитываются мало. Предложенное Б.В. Кайгородовым специальное содержание, как следует из анализа его психолого-педагогического эксперимента, действительно стимулирует развитие самопонимания у подростков применительно к его структурно-содержательному обогащению в направлении познания и управления своими

---

<sup>1</sup> Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте. Дис. ...д-ра. психол. наук. – М., 1999.

эмоциями, чувствами и поведением. Вместе с тем в программе отсутствует система педагогического сопровождения «разворачивания», динамики самого процесса развития самопонимания старших подростков в учебной и внеучебной школьной деятельности. Автор интересной и актуальной для воспитания современных подростков программы не включает в её содержание специального взаимодействия с родителями, остающимися в подростковый период наиболее значимыми взрослыми для девятиклассников.

Обратимся к имеющимся в педагогической отечественной и зарубежной практике формам работы с родителями, развивающих понимание самих себя и своих детей. Здесь речь идёт в первую очередь о групповой форме работы с родителями, концептуальные идеи и технологии которой разработаны американскими учёными А. Адлером и Р. Дрейкусом.

---

**Работа с родителями** – форма педагогического образования взрослых, направленное на лучшее понимание ими самих себя и своих детей.

**Взрослый** – это такой человек, который вышел из роли обучающегося по дневной форме обучения и принял на себя роль работника, супруга(и) и (или) родителя.

---

Основными понятиями адлеровского воспитания родителей являются «равенство», «сотрудничество» и «естественные результаты». С ними связаны два центральных принципа воспитания: отказ от борьбы за власть и учёт потребностей ребёнка. Необходимо научить родителей уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность детей с самого раннего возраста, считал А. Адлер. Всё это имеет прямое отношение к пониманию ребёнка.

Р. Дрейкус рассматривает плохое поведение как деятельность ребёнка, усилия которого, ориентированные на достижение целей, направляются в неверное русло. Дрейкус показал наиболее частые причины негативного поведения ребёнка: требование внимания или комфорта; желание показать свою власть или демонстративное неповиновение; месть, возмездие; утверждение своей несостоятельности или неполноценности. Цель помощи родителям, по Дрейкусу, заключается в расширении у взрослых и детей практического репертуара типов взаимодействия, предполагающего понимание себя и другого.

В более поздних подходах к групповой работе с родителями (Т. Гордон, Р.Т. и Д. Байярды) развиваются идеи понимающего общения в рамках гуманистической психологии, в частности, в них обращается особое внимание на развитие эмоциональной сферы родителей, умение слушать, передавать ребёнку ответственность, техники транзактного анализа<sup>1</sup>.

В отечественной психолого-педагогической практике работа с родительскими группами как форма педагогического образования взрослых (А.Я. Варга, А.И. Захаров, И.М. Марковская, А.С. Спиваковская) пока не

---

<sup>1</sup>Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.

получила значительного распространения. Чаще всего она включается как дополнение к коррекционной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности развития.

Таким образом, обобщая вышесказанное об опыте понимающего воспитания и обучения учащихся в российских моделях авторских школ, в массовой школе, зарубежном опыте родительских групп, можно обнаружить элементы педагогических условий, способствующих развитию самопонимания у старших подростков. Эти условия связаны с особой организацией педагогического взаимодействия, содержанием образования, обучения и воспитания. Имеется интересная разработка специальной образовательной программы по развитию самопонимания растущего человека.

### **Выводы**

Итак, в теории и практике воспитания происходит поворот от одностороннего воздействия на личность ребенка к развитию его самопонимания:

– развитие самопонимания как экзистенциально-духовного ядра личности ребенка является атрибутом антропологического воспитания;

– попытки поставить ребенка в субъектную позицию по отношению к собственному воспитанию, т.е. развивать его самопонимание можно обнаружить в российских моделях авторских школ, в массовой школе, зарубежном опыте родительских групп;

– в рамках антропологического подхода возможно осмысленное выстраивание методологии воспитания самопонимания ребенка.

Таким образом, в первой главе проанализированы предпосылки, значимые для воспитания самопонимания. Во второй главе мы рассмотрим организацию воспитания самопонимания старших подростков.

### **Контрольные вопросы**

1. Рациональное воспитание и самопонимание.
2. В чем недостаточность органического воспитания для развития самопонимания ребенка?
3. Почему гуманистическое воспитание направлено прежде всего на развитие самосознания, а не самопонимания?
4. Сущность антропологического воспитания. Почему именно в рамках такого воспитания возможно развитие самопонимания?
5. Какие антропологические идеи можно обнаружить в современных концепциях воспитания по проблеме развития самопонимания?
6. Что такое понимающая педагогика?
7. Назовите элементы развития самопонимания в инновационных авторских школах.
8. Назовите курсы, учебные пособия для школьников, ориентированные на проблему смысла жизни человека.
9. В достоинства и недостатки программы развития самопонимания растущего человека, разработанной Б.В. Кайгородовым?

10. Раскройте механизм развития понимающего общения в родительских группах.

### Вопросы для осмысления

1. Зачем нужно понимать ребенка? Взрослые владеют эталонами, знаниями. Может быть, надо просто умело их транслировать?

2. Когда заходит речь о гуманистическом отношении к ребенку, все соглашаются. Однако когда начинают обсуждаться реальные примеры, то многое начинают считать, что немного авторитарной педагогики не повредит. Как вы объясните подобное явление?

3. Часто взрослые говорят, что ведут себя так, «чтобы ребенок понял». Является ли это пониманием ребенка? Всегда ли, чтобы ребенок понял, нужно объяснять это вербально. Приведите примеры.

4. Нужна ли манипуляция (т.е. в некотором смысле обман ребенка во благо) в воспитании? И можно ли так понять ребенка?

5. «Вырастет, и будет понимать себя. А сейчас должен слушаться нас». Что бы вы ответили таким родителям?

6. По мысли О. Больнова, одного из ведущих представителей педагогической антропологии, истинная человечность не привязана к определенному облику человека, её проявления встречаются во всех людях: она может сиять в самом простом, необразованном человеке, но становится доступной образованному только в той степени, в какой он научился быть простым. Можете ли вы привести примеры необразованного, но человеческого, т.е. воспитанного человека. Кто их воспитал?

7. Известный ученый В.В. Сериков пишет: «Обучение не предполагает, что какая-то область культуры должна быть освоена непременно досконально. Тогда как в сфере воспитания дело обстоит именно так, а не иначе. Недоусвоение какой-то нравственной нормы приводит к деформации всей личностной сферы человека. Сравните: «знает не все разделы физики» и «не вполне честный». Хотя, конечно, термин «усвоение» здесь можно употребить лишь в определенном смысле слова. Воспитание — это всегда целостное развитие человека. Оно связано с его интимной сферой. Оно призвано научить его жить, быть человеком при любых обстоятельствах и вопреки им. Воспитание призвано помочь человеку найти себя, обрести «свое»: дело, роль, место, цель, интерес, перспективу, статус, окружение, партнеров, счастье. Человек может быть счастлив только через реализацию человеческого в себе. В этом смысле деньги, слава, власть и прочие мирские блага как атрибуты счастья иллюзорны!»<sup>1</sup>. Приведите примеры, подтверждающие этот взгляд.

<sup>1</sup> Сериков В.В. Образование и личность. — М.: «Логос», 1999. — С. 182.

## ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.

Non scholae, sed vitae discimus<sup>1</sup>

### §2.1. Особенности развития самопонимания старших подростков и его диагностика

В данном параграфе мы рассмотрим особенности процесса самопонимания (сущность, динамику, содержание этапов) в контексте современной социальной ситуации развития старших подростков, выявим его факторы и диагностику развития.

По мнению известного западного учёного Ф. Ариеса<sup>2</sup>, подростковый возраст – недавнее «изобретение» человека, так как он насчитывает около ста лет. Не удивительно, что именно в этот период жизни, при отсутствии в культуре способов его разрешения, наблюдаются наибольшие трудности самопонимания.

---

**Подростничество** не правильно понимать натурально (буквально), это культурно-исторический феномен, сравнительно новое социальное явление. Оно возникло с введением всеобщего и обязательного среднего образования.  
**Старшие подростки** – ученики, заканчивающие основную школу, т.е. восьми- и девятиклассники.

---

<sup>1</sup> лат. Не для школы, а для жизни учимся.

<sup>2</sup> Ариес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории. – М.: Прогресс, 1977. – С. 228–243.

Согласно Л.С. Выготскому, несовпадение сроков созревания отдельных сторон организма и личности ребёнка приводит к серьёзному кризису<sup>1</sup>, который проявляется в противоположных характеристиках подростничества.

В исследованиях известных отечественных и зарубежных психологов выявлены характерные черты подростков – астеничность, чрезвычайно повышенная возбудимость, частые смены настроения и одновременно устойчивость эмоциональных переживаний (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.П. Краковский, Д.И. Фельдштейн); наличие примитивной формы памяти, носящей образный и эмоциональный характер, и одновременно с этим переход к формальному абстрактному мышлению (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д.И. Фельдштейн); наличие интереса к новым и глубоким знаниям и падение успеваемости даже у наиболее благополучных учеников (В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин); стремление к общению с товарищами и замкнутость, уход внутрь себя (И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин). Потребность в аффилиации, принадлежности, включённости в какую-то общность, группу сосуществует у подростков с потребностью в приватности, обособлении, с неустойчивостью круга близких друзей, отсутствием постоянства отношений (И.С. Кон). Наряду со стремлением утвердить свою индивидуальность, подчеркнуть независимость одновременно присутствует чрезвычайный конформизм, желание «быть как все». Поведение подростков характеризуется, с одной стороны, защитой от взрослого мира, с другой – желанием приобщиться к этому миру (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон). Возникновение самостоятельности и ответственности сопровождается постоянным изменением взглядов, интересов, авторитетов (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин).

Таким образом, указанные противоречия, касающиеся отношений к себе, к своему телу, к другим, к миру в целом, свидетельствуют о том, что подросток плохо понимает себя.

По мнению Л.С. Выготского: «Дети как бы выпадают из той системы педагогического воздействия, которая ещё совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения»<sup>2</sup>.

Ситуация усугубляется разочарованием старшего поколения в прежних и отсутствием новых, привлекательных для большинства воспитательных идей. Родители и учителя зачастую избегают разговоров о «разумном, добром и вечном». Трудности испытывают как дети, так и взрослые. Взрослые переживают свою профессиональную и личностную беспомощность, понимая, что они не владеют ситуацией (А.М. Прихожан, С.М. Кривцова, И.И. Толстых, Д.И. Фельдштейн). А у подростков прогрессирует инфантилизм, безразличие, социальная незрелость (Ф. Дольто, И.П. Подласый). Часто они на призывы взрослых готовиться к жизни отвечают: «Зачем? Всё равно ничего нельзя сделать»<sup>3</sup>. Либо ведут себя снисходительно-презрительно по отношению к взрослым, что связано с большой доступностью информации, возможностью

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – т. 4. – 432 с.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – т. 4. – С. 118.

<sup>3</sup> Дольто Ф. На стороне ребёнка. – СПб.: Изд-во: Петербург – XXI век, 1997. – 528 с.

заработка денег, с тем, что почти всё ранее запретное стало доступным и дозволенным (Д.И. Фельдштейн). Малорезультативными оказываются попытки взрослых занять «психотерапевтическую» позицию, то есть видеть трудности самопонимания подростка, признать их естественный характер, научиться быть терпимым к ним. Автор «школы самоопределения» А.Н. Тубельский считает, что жизнь сегодняшних подростков «трагична в буквальном смысле». У них уже сложилось ощущение своей ненужности в обществе. Родители в основном озабочены материальными вопросами: накормить, одеть, дать образование, помочь поступить в институт. Но они не знают зачем, ради чего они это делают и как жить дальше их детям.

Такая характеристика действий родителей говорит о дефиците позитивного влияния семьи на развитие самопонимания подростка. Традиционно подростковый возраст рассматривается как период, когда семья становится менее значимой по сравнению со сверстниками. Вместе с тем, как показывают современные исследования, семья продолжает играть ключевую роль в жизни подростка. Более того, влияние деструктивных семейных отношений на формирование дисгармоничной личности становится особенно заметным.

Современные родители в условиях смены идеологических ориентиров сталкиваются с рядом трудностей, связанных с воспитанием ценностных ориентаций. Кроме того, если в предыдущие десятилетия существовал государственный заказ на образование, то сегодня появилось много школ различного типа, следовательно, ребёнок и родитель могут выбирать вид обучения. Родитель выступает одним из заказчиков образования, а для этого он должен достаточно хорошо знать проблемы, касающиеся особенностей протекания подросткового кризиса, развития самопонимания. Специальные исследования выявили недостаточность родительских представлений об этом<sup>1</sup>.

Источники возникновения проблем во взаимоотношениях родителей и подростков в нашей культуре исследовал В.Е. Каган. Один из выводов, к которым пришёл автор, состоит в том, что в тоталитарном обществе (именно тогда сформировались как личности родители современных подростков) отношение родителей к ребёнку определяет не любовь сама по себе, а то, в какой мере ребёнок выполняет социальные нормы. Родителей, как правило, не интересуют проблемы, переживаемые подростком, они не выступают как помощники в решении этих проблем. Наоборот, стремясь добиться от ребёнка нормативного поведения, родители сами становятся источником проблем<sup>2</sup>. При таких установках родители и подростки оказываются в состоянии противостояния, что затрудняет развитие самопонимания. Т.А. Гурко провела социологическое исследование, где показала, что российские родители высоко

---

<sup>1</sup> Курышёва О.В. Динамика образа взрослости младших подростков и особенности детско-родительских отношений // Журнал практического психолога. – 2000. – № 7. – С. 25–38.

<sup>2</sup> Каган В.Е. Тоталитарное сознание и ребёнок: семейное воспитание // Вопросы психологии. – 1992. – № 2. – С. 14–21.

ценят честность, одновременно они демонстрируют равнодушное отношение к ответственности<sup>1</sup>.

Необходимо отметить также, что в настоящее время практически разрушилась традиционная семья, где ребёнку демонстрировалась «вся лестница человеческих возрастов», где он выступал и как старший, и как младший, что показывало жизненную перспективу и способствовало лучшему пониманию себя.

Кроме того, есть такие родители, которые отрицают существование проблем во взаимоотношениях с ребёнком. Такие родители, индифферентно фиксируя новые роли, новые виды деятельности подростков, не принимают их в свой мир. Они снимают с себя ответственность за растущих детей, перекладывая её на государство, специалистов-профессионалов, тем самым также затрудняя развитие самопонимания.

Школьное образование, по аргументированному мнению Б.Д. Эльконина, оказалось вне процессов взросления<sup>2</sup>: разрушились социокультурные возрастные ритуалы, по сути, прекратился отсев после различных ступеней обучения. Это привело к тому, что для огромного большинства детей продлился период несамостоятельности и безответственности, а следовательно, и недостаточного развитого самопонимания.

---

Необходимо отметить, что *школа* как институциональное образование крайне противоречива. С одной стороны, слово «школа», будучи калькой с древнегреческого *σχολή*, означает «досуг», «праздник», «свободное время». Претворение этих идей сегодня мы видим в некоторых авторских инновационных школах. С другой стороны, школа подразумевает дисциплину, происхождение которой связано с религиозными правилами и запретами. Смысл дисциплины – помочь человеку найти свое место в жизни, дать точные ориентиры. Однако в Новое время школа превратилась в экзаменующее пространство, в «институт власти над ребенком» (М. Фуко). Произошел сдвиг дисциплины с нейтрализации опасности на внешний, искусственно навязанный порядок, что часто приводило и приводит учеников к потере жизненных целей и ориентиров.

---

Всеобщая средняя школа, выросшая из всеобщей начальной школы, растянула черты последней на десять лет. Иначе говоря, в средней школе воплощены взаимоотношения, соответствующие в основном младшему школьному, а не подростковому возрасту (А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин И.Д. Фрумин). Формы организации обучения (а значит, и характер взаимоотношения сверстников друг с другом и взрослыми в социально признанной деятельности) практически не меняются в течение всего периода обучения. Почти не меняется ни характер оценивания, ни структура школьного

---

<sup>1</sup> Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Материалы первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям МЦГИ. – М., 1997. – С. 125–130.

<sup>2</sup> Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.



пространства времени, ни тип отношения с учителями. Строго говоря, в возрастнo-ориентированном смысле содержание образования меняется мало. Его господствующими элементами с первого по одиннадцатый класс остаются знания, умения и навыки. Учебный материал в подростковой школе мало отражает возрастную динамику. Переход из начальной школы в подростковую отмечен лишь появлением уроков иностранного языка и истории. Следует заметить, что во многих школах эти предметы изучаются уже в начальных классах. Редко в учебный план подростков включают предметы человековедческой ориентации, позволяющие реализовать их интерес к себе, к своей «общественной» позиции. Даже если эти предметы и появляются, то классно-урочная форма их преподавания не благоприятствует личному заинтересованному отношению подростка к изучаемому материалу.

Школа не предлагает меток возраста, ритуалов перехода на новую ступень при существенном структурном изменении, связанном, в частности, с введением четырёхлетнего начального и неполного среднего образования, появлением профильных классов. Это привело к разрушению преемственности возрастов. Когда-то эту роль выполняли детские политические организации. С их исчезновением смысловой вакуум возрастных отношений стал заполняться внекультурными возрастными метками (курение, физическая сила, асоциальные компании) (Б.Д. Эльконин). Кроме того, по существу, произошёл отказ от системы воспитательной работы в школе, которая ограничивается лишь внеурочной деятельностью (И.А. Колесникова, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова). В результате взаимодействие подростка с обществом приобретает антисоциальную направленность, нарушается развитие самопонимания, игнорируется процесс накопления и осмысления жизненного опыта.

Укажем здесь ещё на особенность нынешней школьной ситуации. Если в 60–70-е годы педагогическая общественность была озабочена так называемой проблемой воспитания учащихся пятых классов, то к 90-м годам наибольшую трудность вызывают старшие подростки, обучаемые в восьмых-девятых классах, то есть завершающие неполное среднее образование. Оно (завершение) предполагает ситуацию ответственного выбора подростка, то есть выбора, который имеет определённые последствия: продолжить ли образование в школе по определённому профилю или поступать в училище или колледж и, следовательно, уже выбрать профессию. Часто подросток оказывается не готовым к этому выбору. В этом случае выбор вместо ребёнка делают взрослые, чаще всего путём перевода ребёнка в старшую школу или училище, объявляя это переходом. Нередко подростки просто перестают посещать учебное заведение, откладывая выбор на будущее и обнаруживая социальный инфантилизм. Раннее начало взрослой жизни зачастую сопровождается асоциальными компаниями, разного рода зависимостями (алкогольной, наркотической).

Отметим также недостаточную подготовку учителей к воспитательной работе. Общественность постоянно высмеивает учителей в их неумении

реагировать на поступки ребенка, фиксируя примитивность и бессмысленность учительских нравоучений (Н.Е. Щуркова).

Таким образом, школа и семья недостаточно развивают самопонимание подростка, который оказывается неспособным самостоятельно сделать ответственный выбор. Чтобы возникло развитое самопонимание как определённое новообразование, необходимо выработать определённую педагогическую стратегию, способствующую его развитию. Как точно заметил Б.Д. Эльконин, «не подросток зреет, а жизнь зреет. Дети удерживают на себе «наши» сущностные трудности»<sup>1</sup>.

Обратимся к характеристике социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Традиционно предметом внимания психологов и педагогов являлись реальные изменения в поведении подростка, в частности, возникновение особого комплекса потребностей, выражающегося в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться к жизни и деятельности взрослых; стремление соответствовать не только уровню требований окружающих, но и собственным требованиям и самооценке; потребность найти и занять своё место в коллективе сверстников; устремлённость в будущее; возникновение опосредствованных потребностей, абстрактного мышления<sup>2</sup>.

Вместе с тем Л.С. Выготский указывал, что социальная ситуация развития – это «исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью»<sup>3</sup>. Определяющими ход психического развития являются не объективные характеристики среды и не наследственные особенности человека, а социальные отношения. Представление о социальной ситуации развития во все полноте может быть понято при сопоставлении с базовым понятием идеальной формы. Это понятие, введенное Л.С. Выготским, в дальнейшем развито Д.Б. Элькониным. Идеальная форма задаёт высшие психические функции ребёнка, поскольку они не даны изначально. «...Процесс психического развития происходит как бы сверху, путём взаимодействия идеальной формы и развивающегося процесса»<sup>4</sup>. Понятие об идеальной форме меняет представление о развитии: реальное поведение понимается и осмысливается в связи и по отношению к тому высшему, возникающему лишь на следующей ступени развития. Следовательно, развитие представляет собой разрешение противоречия между идеальной и реальной формами.

---

**Реальная форма** – наличные и импульсивные способы реагирования на «свойства предметов».

---

<sup>1</sup> Эльконин Б.Д. Цели, содержание и организационные формы подростковой школы (по итогам семинаров) // Подростковая школа развивающего обучения: от теории к практике / Под ред. Б.Д. Элькониной. – М.: МАРО, декабрь, 2000. – Вып. № 2. – С. 4.

<sup>2</sup>Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – С. 14–19.

<sup>3</sup> Выготский Л.С. Проблема возраста // Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 24–25.

<sup>4</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

**Идеальная форма** – элемент культуры, идея посредством которой само реагирование становится оформленным, а предметы с их свойствами начинают выступать как опоры плана будущего действий (Б.Д. Эльконин).

---

Сказанное особенно значимо для детей, переживающих подростковый кризис. До последнего времени в исследованиях и педагогической практике полагалось, что возрастные кризисы представляют собой своеобразные отрезки жизненного пути ребёнка (или взрослого), когда обнаруживается недостаточность тех педагогических условий, в которых он живёт и действует. Этот взгляд соответствовал способам разрешения кризисов. Ребёнку надо предоставить то, что он требует, и кризис будет преодолён (например, начать относиться к подростку как к взрослому). Другими словами, эффективное школьное образование, отвечающее возрастным особенностям ребёнка, предполагает избегание критических проявлений. Так, Л.И. Божович считала, что в кризисе школьные условия подростка ограничивают его стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию<sup>1</sup>. Соответственно, давая большую самостоятельность ребёнку в школе, взрослые помогают преодолеть кризис. Похожая позиция у Т.В. Драгуновой: «Подросток считает себя уже не маленьким и поэтому претендует на новые права. Если от взрослого исходит инициатива в изменении отношений, то трудностей можно избежать»<sup>2</sup>.

В этих подходах игнорируется позитивное значение кризиса (открытие и присвоение идеальной формы), о чём свидетельствуют работы многих исследователей (Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин). Представление об идеальной форме заставляет искать нетрадиционный способ описания социальной ситуации развития, этого «неповторимого отношения подростка с действительностью», в основе которого лежит его самопонимание.

Согласно К.Н. Поливановой, суть перехода от возраста к возрасту связана не столько с симптомами трудновоспитуемости, сколько с разрушением старой формы и возникновением новой<sup>3</sup>. В кризисе происходит расчленение и присвоение не только детского и взрослого действий, не только моего и чужого (образцового), но и моего и моего же, но иного. Так понимаемое поведение ребёнка в кризисные периоды развития предполагает выстраивание особого пространства, которое создавало бы условия для полноценного проживания кризиса, то есть для построения собственного поведения, развития процесса самопонимания. Для нас важной явилась идея К.Н. Поливановой<sup>4</sup> о сущности психического развития как динамике взаимопереходов реальной и идеальной форм. Эта динамика предполагает открытие идеальной формы, конфликт

---

<sup>1</sup> Божович Л.И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1996. – 212 с.

<sup>2</sup> Драгунова Т.В. Подросток. – М.: Знание, 1976. – С. 19.

<sup>3</sup> Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – С. 9.

<sup>4</sup> Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. – 1994. – №1 – С. 61–69.

идеализированной формы и реальных условий, в которых она воплощается, и, наконец, разрешение кризиса через принятие подлинной идеальной формы, то есть возникновение мотивов новой ведущей деятельности.

Эти характеристики психического развития как процесса преодоления противоречия между идеальной и реальной формами мы рассматриваем как внутренние факторы, то есть постоянно действующие движущие силы, первопричины процесса развития самопонимания детей 14–15 лет.

---

**Фактор** – причина, определяющая развитие, вызывающая новообразование в личностной структуре.

---

Динамика развития самопонимания старших подростков как процесса постижения ими смысла своего существования включает:

- обнаружение себя,
- опробование себя,
- углубление понимание себя.

Остановимся более подробно на аргументации этих факторов, опираясь на результаты солидных психолого-педагогических исследований.

1. *Обнаружение себя* – открытие различных замыслов (планируемых действий), собственных возможностей по сравнению со своей прошлой жизнью.

Мечты и фантазии, как свидетельствуют исследования Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, И.С. Кона, А.П. Краковского, К.Н. Поливановой, А.В. Толстых, Д.И. Фельдштейна, Б.Д. Эльконина и других, являются атрибутом подросткового возраста.

Так, Л.И. Божович считает, что невозможность практически изменить свой образ жизни порождает мечты. Мечта – это способ воплощения тех аффективных тенденций, которые не могут найти воплощение в их повседневной жизни<sup>1</sup>.

Обращаясь к подросткам, А.В. Толстых пишет: «Поскольку жизнь его (подростка) остаётся по преимуществу школьной и реально он ещё не включён в общественную деятельность как таковую, подросток реализует чувство своей деятельной силы и стремления к преобразованию жизни преимущественно в воображении»<sup>2</sup>. Подросток рвётся во взрослую жизнь, но находит её преимущественно в представлениях, в воображении, с помощью которых он примеривает себя к миру взрослых<sup>3</sup>.

По мысли Т.В. Драгуновой, «мечтания в целом – это поиск удовлетворяющего способа жизни в настоящем и будущем и образа собственной личности как совокупность качеств, привлекающих подростка в других людях»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Божович Л.И. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1996. – С. 115–116.

<sup>2</sup> Толстых А.В. Возрасты жизни. – М.: Мол. гвардия, 1988. – С. 106.

<sup>3</sup> Там же, с. 111.

<sup>4</sup> Драгунова Т.В. Подросток. – М.: Знание, 1976. – С. 51.

Подросток «обнаруживает себя» в сопереживании, проговаривании посредством установления интимно-личностных отношений, как между самими подростками (Д.Б. Эльконин), так и с взрослыми. Развитая система общения порождает у подростка стремление понять самого себя (Д.И. Фельдштейн). Отсутствие такого общения приводит к дефициту понимания себя и своих возможностей («Меня нет в этом мире»).

*2. Опробование себя* – есть нахождение в настоящем предела границы допустимого для замыслов, планируемых действий, с помощью опробования норм своего поведения и взрослой жизни.

Такие предварительные пробы, то есть поиски смысла для себя, позволяют подростку оценить нормы, соотнести свои стремления и своё умение, лучше понять себя. Ещё в начале XX века Э. Штерн предлагал рассматривать формы поведения, присущие подросткам, как «серьёзную игру»<sup>1</sup>. В игре подросток осуществляет пробу различных видов деятельности на «безвредном» материале, но всё это воспринимается им не как проба, а как деятельность серьёзная. Современные учёные А.В. Петровский и соавторы<sup>2</sup> говорят о таких формах самоутверждения подростков, как начитанность, спортивные успехи, искусность в отношениях между полами, смелость, иногда бравада, особая манера в танцах и так далее. Эти формы поведения позволяют подросткам осуществлять деятельность по преобразованию смысловой сферы других людей и тем самым развивать самопонимание.

Однако, как показывает специальное исследование К.Н. Поливановой<sup>3</sup>, замыслы-проекты подростков чаще всего не реализуются, оставаясь на стадии проговаривания, обсуждения, незавершённого действия. «В ситуации депривации потребности в реализации собственного действия (неприкаянность подростка) общение становится единственным способом закрепления намерения действовать»<sup>4</sup>. В этой связи вероятен уход подростков в мир фантазии, закрепление расщеплённого поведения (одно – для взрослых, другое – для сверстников) («Меня мало в этом мире»). В такой ситуации не происходит постижения смысла существования, то есть развитие самопонимания.

*3. Углубление понимания себя* – есть процесс нахождения своего места в мире, создание картины мира («мир» в данном случае – это близкое окружение подростка) («Что заставляет меня так реагировать?»). Подростки оказываются в состоянии планировать свое *будущее*. Неудача в создании картины мира приводит к неустойчивому состоянию: экзистенциальным метаниям, переживанию одиночества, зависимости от другого, колебанию смыслов, неопределённости жизненного пути («Я неустойчив в этом мире»).

<sup>1</sup> Штерн Э. «Серьёзная игра» в юношеском возрасте // Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 3. Ч. 2. – Красноярск, 1994. – С. 23–26.

<sup>2</sup> Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.

<sup>3</sup> Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростничестве // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 3–4. – С. 13–17; Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 20–33; Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. – 1998. – №1. – С. 102–105.

<sup>4</sup> Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростничестве. – С. 16.

Вот как об этом пишет Б.Д. Эльконин: «Надо практически различить то, как я вижу мир (мой образ действия), и то, как «мир видит» (Другой видит) меня. Различить и противопоставить замысел и реализацию, найти место своего действия и образа своего действия в образе Другого («моего» действия) и, вместе с тем, место Другого в ориентировке (образе) и реализации «моего» действия»<sup>1</sup>. Сходно, только про обучение младших школьников, в частности о разделении процесса учения (овладения общим способом) и практического действия, которое находит своё отражение в разной системе требований к своим результатам, в оценке своих действий по практическому результату и по общему способу его получения, пишет В.В. Давыдов<sup>2</sup>. Для подростков это разделение относится к картине мира.

Такое углубление понимания себя как важнейшей характеристике подросткового возраста мы вычитываем у различных авторов. У Л.С. Выготского «самосознание как социальное сознание, перенесённое внутрь», у Э. Эриксона «идентичность как личностно принимаемый человеком образ себя во всём многообразии связей и отношении личности и окружающего мира», у Л.И. Божович «внутренняя позиция подростка», у М.С. Каган «собственные принципы поведения, собственные взгляды и убеждения», у И.В. Дубровиной «развитое самосознание, личностная рефлексия», у В.В. Давыдова «практическое сознание как рефлексия на собственное поведение, умение оценивать своё «Я», способность ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня», у К.Н. Поливановой «авторское действие», у Б.Д. Эльконина «онтологическая децентрация как координация двух действий: действия по построению образа и действие в образе». Подростки оказываются в состоянии планировать своё будущее, строить программы собственного образования.

Выделение трёх факторов развития самопонимания у старших подростков как процесса постижения смысла своей жизни, поведения оказались недостаточными для разработки диагностической программы. Необходимо было определить практический предмет психолого-педагогического изучения, в котором отражалось бы взаимодействие идеальной и реальной форм.

Здесь для нас инструментальным явилось понятие «поведенческий текст», разрабатываемое психологами, филологами, философами, педагогами в русле феноменологической философии (А.А. Брудный, Е.Л. Доценко, Н.А. Кузнецова, М.К. Мамардашвили, П. Рикёр, Г.А. Цукерман и другие).

Мы основывались на предположении, что человеческую деятельность можно рассматривать как текст, который подлежит прочтению и истолкованию. По нашему мнению, самопонимание – это поведенческий «текст», который определяется взаимодействием идеальной и реальной форм. Вот что пишет в связи с этим (только употребляя слово «самость») Г.А. Цукерман: «Кто читает тот уникальный текст поведения, в котором выражена неповторимость моего существования? Другие. И это чтение сопровождает меня всю мою жизнь: те, с

---

<sup>1</sup> Эльконин Б.Д. Цели, содержание и организационные формы подростковой школы (по итогам семинаров). – С. 5.

<sup>2</sup> Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – С. 182.

кем я общаюсь, всё время в той или иной форме возвращают мне свои прочтения моей самости»<sup>1</sup>. В подростковом возрасте «своя собственная самость перестаёт быть лишь предметом чтения (а чаще – слушания), она становится предметом творчества»<sup>2</sup>.

Иными словами, самопонимание подростка как психолого-педагогический феномен представляет собой *поведенческий «текст»*, то есть определённую осмысленность собственного поведения, поиски новой самоидентификации, связанной с фантазиями, надеждами, ожиданиями, представлениями, опасениями.

---

**(Само)идентификация** (от позднелат. *identifico* – отождествляю) – установление тождества с самим собой. Самоидентификация является одним из механизмов самопонимания на ранних этапах онтогенеза. На более поздних этапах самопонимание – это не только процесс идентификации с самим собой, но процесс более сложный, который позволяет постигнуть смысл своего существования, сконструировать оценочно-ценностный внутренний мир, ту смысловую сферу, которая приводит к целостности личности индивида (Б.В. Кайгородов).

---

*Поведенческий «текст»* есть механизм самопонимания, определяемый взаимодействием идеальной и реальной форм. Сущностью поведенческого «текста» является языковое оформление собственного поведения как особого процесса «написания» и «чтения» «текста» культуры, позволяющее человеку взаимодействовать с окружающим миром и другими людьми, включать себя в мир и находить в нем свое место. Поведенческий «текст» не сводится к знанию о себе, а заключается в сопричастности к миру в целом, непосредственно связанному со смыслами бытия конкретного человека, с особенностями его личных переживаний. Поведенческий «текст» дает возможность человеку испытывать (удерживать, реализовывать) неограниченно большое число своих состояний, то есть понимать себя.

Выделяется четыре этапа развития самопонимания: отсутствие собственного поведенческого «текста», ориентация на чужой поведенческий «текст», создание («написание») своего поведенческого «текста», наличие своего «поведенческого текста» и соответствующие им показатели развития самопонимания у старших подростков (таблица 1).

Для практического изучения самопонимания мы используем проективный метод диагностики, включающий в себя следующие диагностические методические приёмы: сочинение "Если б я мог всё", незаконченные предложения и серийные тематические проективные рисунки. Процедура обработки результатов осуществляется на основе выделенных показателей, раскрывающих содержание каждого этапа.

---

<sup>1</sup> Цукерман Г.А. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1994. – С. 22.

<sup>2</sup> Там же, с. 23.

**Таблица 1**

**Этапы развития самопонимания как осмысленности  
собственного поведенческого «текста» у старших подростков**

	Содержание	Параметры	
№ этапа	Поведенческий «текст»	Доминанты бытия	Динамика развития образа «идеального взрослого»



Первый этап	Отсутствие собственного поведенческого «текста» как поглощённость наличной ситуацией	Ориентация на сиюминутные желания, ситуативное поведение (отсутствие доминанты)	Отсутствие образа «идеального взрослого»
Второй этап	Ориентация на чужой поведенческий «текст» как стремление копировать поведение, свойственное другим людям	Накопление полезной (утилитарной) информации, что связано с центрацией на себе: защитные фантазии и/или рационализации	«Идеальный взрослый» как «запретитель»
Третий этап	Создание («написание») своего поведенческого «текста», то есть нахождение скрытого смысла своего поведения	Открытие собственных новых качеств, которые связаны с центрацией на другом: фантазии развития, проявление внимания к другому, отзывчивость	«Идеальный взрослый» как личностный ресурс

Четвёртый этап	Наличие своего поведенческого «текста», который проявляется в согласовании процесса самосознания и реальности	Возникновение толерантности (терпимости) как определённой собственной позиции, выражающейся в осознании оснований, которые обуславливают уверенность в правильном понимании, и понимание других, которая заключается в умении слышать, видеть и принимать других как данность, оказывать помощь, создавать ценности для других и во имя других	Дискредитация образа «идеального взрослого»
----------------	---	--	---

Все использованные нами методические приёмы взаимосвязаны, но вместе с тем каждый имеет свою доминирующую направленность. Приём «сочинение» ориентирован на самописание буквально в виде текста, который может быть связным – не связным. Методика незаконченных предложений отражает образ «идеального взрослого». Методика тематических проективных рисунков свидетельствует о социально значимых – не значимых качествах личности, важных для самопонимания.

### **Выводы**

Анализ подростковых проблем позволяет сделать следующие выводы:

- противоречивый, кризисный характер развития у старших подростков обусловлен культурно-историческими причинами;
- эти причины связаны с несовпадением сроков созревания отдельных сторон организма и личности ребёнка;
- кризисность проявляется в сложной, противоречивой симптоматике, свидетельствующей о том, что подросток плохо понимает себя;
- объективные особенности современной социальной ситуации развития подростка характеризуются деструкцией семейных отношений и существенными изменениями в школьной образовательной системе.
- возникает необходимость обращения к субъективному феномену «социальной ситуации развития» старших подростков как процесса преодоления противоречия между идеальной и реальной формами, как

«неповторимому отношению между ребёнком и окружающей его действительностью» (Л.С. Выготский), в основе которого лежит его самопонимание;

– необходимо выстраивание особого пространства, которое создавало бы условия для полноценного проживания кризиса, то есть для построения собственного поведения, развития процесса самопонимания.

Развитие самопонимания старших подростков характеризуется следующими особенностями:

– процесс развития определяется тремя факторами: обнаружением себя опробованием себя и углублением понимания себя;

– динамика развития содержания этапов процесса самопонимания как поведенческого «текста», представляет собой различную степень осмысленности собственного поведения, связанную с фантазиями, надеждами, ожиданиями, опасениями;

– этапы развития самопонимания старшего подростка включают в себя отсутствие собственного поведенческого «текста», ориентацию на чужой поведенческий «текст», создание («написание») своего поведенческого «текста», наличие своего поведенческого «текста» и позволяют отнести подростков к тому или иному этапу и отследить у них динамику развития самопонимания;

– диагностика этапов и «запуск» выделенных факторов является составляющей воспитания самопонимания старших подростков, сущность и содержание которого будет рассмотрено в следующем параграфе.

### **Контрольные вопросы**

1. Культурно-исторические причины возникновения подросткового возраста? Почему подростничество является кризисным возрастом?
2. Влияние современных родителей на самопонимание подростка.
3. Особенности современной школы и самопонимание подростка?
4. Почему преодоление противоречия между реальной и идеальной формой развивает самопонимание?
5. В чем заключается динамика развития самопонимания у старших подростков?
6. Самоидентификация и самопонимание.
7. Что такое поведенческий «текст»?
8. Охарактеризуйте этапы развития самопонимания старших подростков.

### **Практические задания**

1. Понаблюдайте за подростками в жизни. Какие бы вы выделили признаки развитого и недостаточно развитого самопонимания (сравните их с приведенными в следующем параграфе).

2. Проведите психологическую диагностику развития самопонимания девятиклассников, используя методики, приведенные в приложении I. Сделайте выводы.

3. Как использовать диагностические методики для развития самопонимания девятиклассников? Придумайте тему и разработайте примерный план проведения классного часа. Проведите указанную беседу с подростками.

## §2.2. Сущность и содержание воспитания самопонимания старших подростков

Преломление в педагогическую реальность идеи развития самопонимания способствует её проявлению как воспитательного принципа, дающее возможность говорить о воспитании самопонимания.

Подобные идеи, в частности, высказывал еще Н.И. Пирогов, говоривший о развитии «внутреннего человека», т.е. такого цельного ядра, такой человеческой сущности, которая устоит перед любыми жизненными испытаниями, оставаясь собой<sup>1</sup>.

*Воспитание самопонимания* – в широком смысле – специфически человеческий способ бытия, обращенный к сакральному ядру культуры и предполагающий приобретение опыта понимания и преобразования себя в ситуациях угрожающих самоидентичности, т.е. становление экзистенциально-духовного ядра личности.

---

**(Само)идентичность** (лат. *identicus* – тождественный, одинаковый) – это самотождественность личности, которая строится на основании осознания человеком своей целостности, уникальности и непрерывности во времени, а также определения целей, нравственных ценностей и убеждений, которым он следует в жизни. Идентичность характеризует внутреннее ощущение человека во всей его сложности. «Я таков: с такими-то силами, с такими-то способностями, с такой-то самооценкой, с таким-то поведением в системе связей и отношений».

Сущность **самоидентичности** сложнее **самоидентификации**: формирование идентичности начинается там, где кончается полезность идентификации. Иметь идентичность – значит быть прежде всего самим собой в уподоблении себя выбранному социокультурному окружению. Это возможно путем пересмотра прежних, настоящих и будущих самоидентификаций, выработки их качественно нового сочетания (В.И. Пузько), т.е. создания собственного **поведенческого «текста»**.

---

*Воспитание самопонимания старших подростков* – есть целенаправленная деятельность по развитию самопонимания, связанная с особыми действиями взрослых и подростков по приданию неопределенности

---

<sup>1</sup> Пирогов В.И. Вопросы жизни // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1985. – С. 36–37.

самоидентификациям растущего человека, позволяющая последнему наиболее полно проживать свой возраст и в результате становиться взрослыми.

Иначе говоря, самопонимание не передается, а выращивается в подростке, приобретается в результате преодоления некоторых жизненных коллизий.

Воспитание самопонимания старших подростков основывается на следующих *принципах*:

---

**Принцип** – общее руководящее положение, требующее определенности действий при любых обстоятельствах.

---

- *Антропологичность*, что предполагает внимание к «человеческому в человеке», поскольку самопонимание есть обращение к себе как Человеку, личными усилиями перекрывающего «дырки бытия» (М.К. Мамардашвили).
- *Событийность*, т.е. воспитание как «совместное бытие воспитателя и воспитанника» (И.А. Колесникова) должно проживаться подростком как часть его жизни, затрагивать мир его *ценностей*.
- *Диалогичность*. Самопонимание возможно только в диалоге с самим собой и другими.

---

**Ценность** – все то, что значимо для жизни человечества на земле (Н.Е. Щуркова).

---

*Воспитание самопонимания старших подростков* включает в себя следующие компоненты:

- цель как ожидаемый результат;
- педагогические задачи, направленные на проблематизацию идентичности;
- воспитательные ситуации;
- средства решения педагогических задач, позиции педагога, формы организации деятельности подростков;
- учет внутренних (рассмотрены в предыдущем параграфе) и внешних факторов (особенность работы данного учебного учреждения);
- самопонимание педагога;
- психолого-педагогическая диагностика результатов воспитания.

Рассмотрим эти компоненты.

---

**Цель** – есть идеальное предвидение результата деятельности. Необходимо учитывать, что цель динамична, поскольку по мере её достижения изменяется субъект цели, а следовательно, изменяется содержание цели; недостижима в силу своей динамики, оставляет возможность достижения лишь

задач, диктуемых целью; носит общий характер не будучи ни конкретной, ни частной (Н.Е. Щуркова).

**Цель педагогическая** – идеал, соответствующий представлениям о человеке современной культуры, передовой цивилизации.

---

*Целью* воспитания самопонимания является единство смысловой свободы, рефлексивности и ответственности, что позволяет обрести смысл существования как подлинного человеческого бытия.

*Смысловая (внутренняя) свобода* предполагает осмысленное обращение с детерминантами собственной мысли: уметь взглянуть в лицо самому себе и быть свободным относительно себя, т.е. узнать всю правду о себе.

*Рефлексивность* заключается в умении размышлять о своем внутреннем мире, что дает возможность не только осознавать убеждения, установки, разрушающие гармонию отношений с самим собой и миром, но и осознанно вырабатывать конструктивные способы их изменения. Кроме того, рефлексивность предполагает понимание побудительных мотивов, движущих сил (в том числе бессознательных) поведения и их влияние на свою жизнь, т.е. определять самого себя, быть тождественным самому себе и изменять себя, оставаясь при этом идентичным самому себе.

*Ответственность* есть ответ на понимание (ощущение) первичных смыслов бытия (жизнь, смерть, причастность к человеческому роду), что позволяет принимать вызовы быстро меняющейся реальности, ориентируясь на автономность, независимость, инициативу и опору на собственные силы.

Может возникнуть вопрос: «Зачем необходима цель в воспитании? Для чего нужна эта абстракция?».

При отсутствии цели педагог не способен заниматься воспитанием. Он занимается последствиями. По мысли Н.Е. Щурковой, «Работа педагога невольно направляется на ликвидацию нежелательных проявлений, неизвестно якобы откуда появившихся у детей – как некий «черт из шкатулки», которого пытаются запихнуть обратно. И воспитательный процесс обретает квалификацию «борьбы против»: против распущенности, против наркотиков и никотина. Против бранной речи и грубых манер, против воровства и паразитарности. Такого рода функции ожесточают педагога, он изнемогает в борьбе «против», лишается способности заниматься воспитанием детей и юношества»<sup>1</sup>. Особенно это касается воспитания самопонимания подростков, когда клубок подростковых проблем предстает перед педагогом во всей трудности и непонятности.

---

**Задача** – обоснованное предписание по выполнению действия (набора, последовательности действий). Задача включает в себя требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), сформулированное в вопросе или задании. Решение задачи представляет собой поиск и определение неизвестных элементов через известные.

---

<sup>1</sup> Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. – СПб.: Питер, 2005. – С. 59.

**Задача педагогическая** – промежуточная цель на пути к целям воспитания.

---

Сформулированная цель воспитания самопонимания подростков конкретизируется в основных *педагогических задачах*, исчерпывающих содержание воспитательной цели:

- *выстраивание нового отношения к школе*, позволяющее подросткам обнаружить себя, что соответствует переходу с первого на второй этап развития самопонимания;
- *получение опыта нормотворческой деятельности*, позволяющее подросткам опробовать себя, что соответствует переходу со второго на третий этап развития самопонимания;
- *конструирование жизненного пути*, позволяющее подросткам углубить понимание себя, что соответствует переходу с третьего на четвертый этап развития самопонимания.

В основных педагогических задачах проблематизируется подростковые самоидентификации, а именно:

- «Я школьник» – представления о школе («Школа – это школа, от неё никуда не денешься», «Школа должна быть добровольно принудительной», «Знаний много не бывает. Век живи – век учись» и т.д.);
- «Я маленький» – нежелание брать на себя какие-либо обязательства, поскольку проще выполнять требования взрослых («В нашем возрасте еще маленькая ответственность», «Нас надо контролировать» и т.д.);
- «Я не взрослый» – пассивность в отношении своего будущего («Вырасту и стану взрослым», «О будущем не надо думать, оно придет само собой. «Зачем загадывать?» и т.д.).

Кроме того, в деятельности педагога важна дополнительная педагогическая задача, опосредованно влияющая на самоидентификации подростков:

- работа с родителями для актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.

Данные задачи определяют направленность усилий педагога на поставленную цель. Они решаются одновременно, создавая поляризованную среду жизни подростка и, таким образом, помогая ему лучше понимать себя.

Теперь рассмотрим, как эти задачи реализуются в действительности.

Процесс решения педагогической задачи в определенном месте и времени, в конкретных воспитательных отношениях есть воспитательная ситуация. Иными словами, воспитательная ситуация является элементарной клеточкой воспитания.

---

**Воспитательные ситуации** – это процесс преломления педагогической задачи в конкретных детях, сопровождаемый *проживанием* ценностных отношений.

**Проживание** – пребывание некоторое длительное время в остром осознании и прочувствования отношения к чему-либо.

---

*Воспитательные ситуации развития самопонимания* есть ситуации деидентификации (разотождествления) с прежним Я, в результате которых старший подросток вырабатывает техники понимания и преобразование себя.

Можно выделить следующие *воспитательные ситуации и техники развития самопонимания*:

- *Знакомство с «Я»* («Я подросток»). Техники, вырабатываемые здесь, состоят в *речевых умениях*: умение рассказывать о себе, логично и ясно выражать себя, а также навыки преодоления страха публичного выступления (самоподдержка, релаксация и т.д.).
- *Репетиция «Я»* («Я не ребенок»). В этой ситуации формируются разнообразные *волевые умения*: умение отстаивать свои желания, интересы, взгляды. Например, гигиенические (утренняя гимнастика, душ, уход за платьем), физические (культивируется осанка, поза, походка), возложение на себя определенных обязанностей, борьба с вредными привычками и другие.
- *Исполнение «Я»* («Я знаю-как-стать-взрослым»). Здесь возникают *умения планирования, самоорганизации*: постановка целей и путей их достижения, описание круга желаемых умений и способов их обретения, навыки самоанализа (таблица 2).

Уточним, что сами по себе речь (поощрение, наказание), воля (самоприказ), планирование не есть самопонимание, но проживание данных ситуаций, определяемых педагогическими задачами, приводит к самопониманию.

**Таблица 2**

**Воспитательные ситуации и техники понимания себя старшими подростками**

Воспитательные ситуации	Техники понимания себя
1.Знакомство с «Я»	Речевые умения
2.Репетиция «Я»	Волевые умения
3.Исполнение «Я»	Умения планирования, самоорганизации

Необходимость управления воспитательными ситуациями подводит нас к вопросу о средствах и позициях педагога.

---

**Средство** – предмет или действие, соотнесенное с целью мысленно или практически примененное для ее достижения.



**Средство педагогическое** – любая реальность, явление в природе, в обществе, в мышлении человека, предметы, действия как обстоятельств для формирующегося ребенка, человека во всех проявлениях, в общем и частном, обстоятельства, входящие в окружение личности реально и мыслимо, сначала в абстрактном представлении организатора образовательного процесса, а затем в педагогическом процессе, то есть в практике, соотносимые с педагогической целью.

---

Для решения указанных задач педагог использует следующие *средства*:

- Обращается к прошлому школьному опыту подростков, чтобы критически переосмыслить его.
- Поддерживает актуальность проблемы поиска себя: предлагает различные замыслы, дела, апеллируя к личностному смыслу.
- Помогает осмыслению вечных проблем жизни, размышляет о будущем подростков.

Другими словами, педагог проживает вместе с подростками прошлое, настоящее и будущее.

Поставленные педагогические задачи сопряжены с соответствующими *позициями педагога*.

---

**Позиция** (лат. *positio* – расположение) – расположение кого, чего-либо для какого-либо действия; точка зрения, принципы, положенные в основу действий кого-либо, чего-либо.

**Профессиональная позиция педагога** – система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений в педагогической деятельности. Центральным отношением педагогической позиции является ребенок.

---

По нашему мнению, в воспитании самопонимания подростков можно выделить три таких позиции:

- *фасилитатор* [англ. *facilitate* облегчать, содействовать] – учитель, который убирая, аннулируя старое, помогает рождению нового, используя отрицательную интерпретацию прошлого («Ты уже не младший школьник»);
- *консультант* [лат. *consultans* - советующий] – учитель, который дает советы, решает сегодняшние текущие проблемы (здесь и сейчас), создает условия для активности школьника, раскрывает возможные формы деятельности, проблематизирует нормы поведения в различных ситуациях, избегает интерпретировать ошибки подростка как личностно значимые: «Эта ошибка случайна»;
- *супервизор* [англ. *supervisor*, букв. надсмотрщик] – учитель, который исправляет различные ошибки («Вот здесь что-то не то...») и дает позитивную интерпретацию будущего подростка: «У тебя есть способности такие-то», «Твой жизненный путь может быть такой-то».

Рассмотрение этих позиций, их существенное отличие друг от друга, ставит вопрос о необходимости совершенствования педагогической техники: голоса, мимики, пластики, жестов, позы, темпо-ритма движений.

---

**Педагогическая техника** – владение педагогом своим психофизическим аппаратом в контексте взаимодействия с детьми.

---

Задачи, средства и позиции задают определенные *формы организации деятельности* подростков по воспитанию самопонимания. Для выстраивания нового отношения к школе необходимы *публичные обсуждения* на уроках, классных часах, других мероприятиях, для получения опыта нормотворческой деятельности – *реализация конкретных замыслов и дел* в школе или вне её, а конструирование жизненного пути предполагает внеурочное *глубинное общение* с подростками.

Отметим также необходимость учета *внешних факторов*, связанных с особенностью работы данного учебного заведения (образовательная среда, стиль деятельности администрации, мотивация педагогов). Здесь важно понимание того, школа как образовательно-воспитательное пространство, является не только местом обучения, но и местом *проживания* ребенка. Вопрос о самопонимании подростка как содержания воспитания имеет отношение:

- к директору школы как стратегу воспитания;
- к замечателям директора как тактикам воспитательного процесса;
- к преподавателям школы, понимающим, что обучение является лишь *частью* образования<sup>1</sup>;
- к социальным педагогам, психологам, классным руководителям, непосредственно участвующим в воспитании самопонимания.

Отсутствие такого отношения у педагогического коллектива затрудняет воспитание самопонимания у старших подростков.

Решающим по значимости компонентом является *профессиональное самопонимание педагога*, поскольку «только личность может воздействовать на личность» (К.Д. Ушинский).

---

**Профессиональное педагогическое самопонимание** – эмоционально-ценностное отношение к себе как личности, выражающееся в соответствующем состоянии мотивационной сферы и проявляющееся в стремлении понять и реализовать себя в конкретной, отличающейся специфическими особенностями, включающими позицию в отношениях с другими, педагогической деятельности (Н.И. Протасова, Б.В. Кайгородов)

---

---

<sup>1</sup> Абсолютизация значения своего предмета негативно сказывается на развитии самопонимания ребенка. Особенно, на наш взгляд, это касается математики. Еще Ушинский отмечал, что «исключительное занятие математикой кладет иногда особенно вредный отпечаток на человека, сообщает его мыслям ... математическую прямолинейность, делает его взгляды на жизнь односторонними, придает им какую-то особенную сухость и безжизненность». К.Д. Ушинский Письма о воспитании наследника престола // Проблемы педагогики. М., 2002. – С.147.

Необходимо отметить, что самопонимание педагога – это не просто его пристрастия, привычки интересы, а реальность, обладающая потенциалом создания воспитательного процесса, включающая авторское видение целей, задач, средств решения, логики развертывания этих средств и других моментов. По мысли В.В. Серикова, «миссия воспитателя в том, чтобы актуализировать некую жизненную коллизию, ситуацию-событие, предложить нравственно-культурный проект поведения, основанный, как правило, на опыте личных переживаний<sup>1</sup>. В воспитании самопонимания старших подростков важен осмысления собственного опыта педагога: восприятие школьной жизни, опыт взаимодействия с другими людьми, умение разрешать конфликты, опыт анализа собственного жизненного пути. Именно в этом случае педагог выступает как источник переживаний и впечатлений, обеспечивающих развитие самопонимания подростков

И, наконец, важное значение играет *психолого-педагогическая диагностика* результата воспитания самопонимания, позволяющая отслеживать продуктивность профессиональной работы. Психологическая диагностика (описанная в предыдущем параграфе) не отменяет ведущее место в фиксации этой продуктивности *педагогического наблюдения* за подростками в естественных условиях их жизнедеятельности. Педагогическое наблюдение производится в условиях повседневного и свободного поведения подростков. Педагог, как правило, хорошо знает подростков, если имеет опыт длительного наблюдения, поэтому редко ошибается в своих суждениях. В качестве ориентиров можно привести следующие критерии развития самопонимания<sup>2</sup>.

Признаки развитого самопонимания старших подростков:

- живая адекватная реакция на изменения в микросоциуме;
- планирование своей профессиональной карьеры;
- выделение времени для самопознания и саморазвития;
- формирование собственной системы организации труда и отдыха;
- стремление осознавать те силы, которые оказывают на него влияние;
- открытость для общения, человек принимает, ценит и дает обратную связь;
- потребность в чтении;
- способность достаточно спокойно и длительно выносить ситуации неопределенности;
- способность к эмпатии и рефлексии, оказание поддержки окружающим людям, свободно и естественно выражающим свои чувства;
- способность заметить и оценить творческий потенциал другого человека, объединить свои усилия со сверстниками, организовать творческую работу в группе;

---

<sup>1</sup> Сериков В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика № 10. – 2005. – С. 56.

<sup>2</sup> Уточним, что зафиксированное в тот же миг становится ложным ввиду того, что сам процесс такого выявления инициировал в ребенке понимание какой-то части себя.

- человек интересуется своими способностями и возможностями, не упускает случая разобраться в том, что их ограничивает, снять препятствия на пути творческого самовыражения;
  - человек крайне редко повторяет допущенные ранее ошибки, упорно идет к намеченной цели;
  - человек принимает жизненные трудности как вызов;
  - человек отвечает за качество своей профессиональной подготовки.
- Признаки низкого уровня развития самопонимания старших подростков:
- безответственное отношение к учебе;
  - равнодушие к себе и к другим, человек не рискует оценивать, чего он стоит;
  - не находит времени для саморазвития
  - мало интересуется перспективами профессионального движения;
  - пассивен в случаях изменения содержания или формы учебного занятия;
  - не стремится осознавать, кто, что и как оказывают на него влияние;
  - склонен играть роли, отказываясь от простоты и доверия в общении;
  - избегает разговора о своих способностях и возможностях;
  - скованность, равнодушие в ответ на столкновение с трудностями;
  - отсутствие заинтересованности в обратной связи;
  - неубедительное и нелогичное выражение мыслей.

В целом воспитание самопонимания можно представить в виде следующей модели (таблица 3).

**Таблица 3**

**Модель воспитания самопонимания старших подростков.**

Профессиональное самопонимание педагога
---

Принципы				
Цель как ожидаемый результат	смысловая свобода, рефлексивность, ответственность			
Основные педагогические задачи	Выстраивание нового отношения к школе	Получение опыта нормотворческой деятельности	Конструирование жизненного пути	
Дополнительная педагогическая задача	Работа с родителями с целью актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.			
Педагогические средства	Обращение к прошлому школьному опыту	Поддержание актуальности проблемы поиска себя	Помощь в осмыслении вечных проблем жизни	
Профессиональная позиция	Фасилитатор	Консультант	Супервизор	
Формы организации деятельности подростков	Публичные обсуждения	Реализация конкретных дел и замыслов	Глубинное общение	
Внешние факторы	Особенность работы данного учебного заведения: понимание администрацией и учителями, того, что школа как образовательно-воспитательное пространство, является не только местом обучения, но и местом <i>проживания</i> ребенка.			
Внутренние (психологические) факторы	Обнаружение себя	Опробование себя	Углубление понимания себя	
Самоидентификации				
				
Воспитательные техники ситуации самонимания				
Этапы развития	Первый	Второй	Третий	Четвертый
Психолого-педагогическая диагностика				

Реализация данной модели обусловит движение к цели и составит реальную картину организованного процесса по воспитанию самопонимания старших подростков. В следующем параграфе мы подробнее рассмотрим каждую из педагогических задач.

## **Выводы**

- воспитание самопонимания старших подростков – есть целенаправленная деятельность по проблематизации идентичности, связанной с отношениями растущего человека к школе, усвоенным нормам, будущему;
- воспитание самопонимания основывается на принципах антропологичности, событийности, диалогичности;
- воспитание самопонимания старших подростков включает в себя следующие компоненты: цель, педагогические задачи и средства их решения, воспитательные ситуации, позиции педагога, формы организации деятельности подростков, внешние факторы, внутренние факторы, самопонимание педагога, психолого-педагогическую диагностику результатов;
- основные педагогические задачи направлены на выстраивание нового отношения к школе, позволяющее подросткам обнаружить себя, что соответствует переходу с первого на второй этап развития самопонимания; на получение опыта нормотворческой деятельности, позволяющее подросткам опробовать себя, что соответствует переходу со второго на третий этап развития самопонимания; конструирование жизненного пути, позволяющее подросткам углубить понимание себя, что соответствует переходу с третьего на четвертый этап развития самопонимания;
- дополнительная педагогическая задача, опосредованно влияющая на идентичность подростков, направлена на работу с родителями для актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.

## **Контрольные вопросы**

1. Что такое воспитание самопонимания?
2. Самоидентичность и самоидентификация.
3. В чем сущность воспитания самопонимания старших подростков?
4. Назовите принципы воспитания самопонимания старших подростков. Можете ли вы их дополнить?
5. Отвечает ли цель воспитания самопонимания вызовам современности?
6. Какие подростковые самоидентификации проблематизируются в педагогических задачах по воспитанию самопонимания? Каковы, на ваш взгляд, источники этих идентификаций?
7. Приведите примеры воспитательных ситуаций, развивающих самопонимание подростка. Используйте предложенную в данном параграфе классификацию.
8. Почему, решая педагогические задачи по развитию самопонимания старших подростков, педагог проживает с ними настоящее, прошлое и будущее?
9. Проанализируйте три педагогические позиции: фасилитатора, консультанта и супервизора. Какой педагогической техникой должен владеть педагог, отстаивая эти позиции?
10. Какие формы организации деятельности старших подростков в воспитании самопонимания можно выделить?

11. Почему в воспитании самопонимания старших подростков необходим учет внешних факторов, связанных с особенностью работы учебного заведения?
12. Каковы особенности самопонимания педагога, позволяющие эффективно развивать его у подростков?
13. Назовите педагогические признаки развитого и недостаточно развитого самопонимания у старших подростков?

### Вопросы для осмысления

1. Когда мы говорим «воспитание самопонимания», у нас создаётся адекватное этим словам впечатление утраты предметности. Действительно, легко представить предмет разных видов воспитания: трудового, эстетического, патриотического и т.д. Как «увидеть» предмет воспитания самопонимания в жизни?
2. Вспомните свое подростничество. Приведите примеры, когда вы что-то понимали в себе, а когда нет. Какое было поведение взрослых?
3. Как на ваш взгляд возникает ответственность? Предложите механизм становления, отличая при этом ответственность от исполнительности, дисциплинированности, честности.
4. Разведите понятия рефлексивности и самокопания. Как их сформировать?
5. Приведите примеры смысловой свободы и вседозволенности. Как их сформировать?
6. Директор известной московской гимназии А.Г. Каспаржак<sup>1</sup> приводит следующие высказывания известных людей о школе:
  - «Школа как средство образования была для меня просто пустым местом» (Чарлз Дарвин).
  - «В нашем мире есть только два заведения, где главным фактором является срок, а не проделанная работа, - это школа и тюрьма. В других местах важна работа, а не то, сколько на нее ушло времени» (Уильям Глассер).
  - «Из всего, что предназначается на земле для людей невинных, самое ужасное - это школа» (Бернард Шоу).
  - «Я хочу делать большое дело, только большое. Что умеют делать все, то я делаю хуже всех» (выписано Мейерхольдом из писем Пушкина в момент размышлений по вопросу своих неудач в гимназическом образовании).
  - «Я думаю, что Андрею Дмитриевичу Сахарову повезло. Был он слаб здоровьем и потому получал до шестого класса семейное образование» (из выступления доверенного лица Андрея Дмитриевича перед школьниками).
  - «Я думаю, что детей лучше топить, чем заключать в современные школы» (Мария Кюри).

---

<sup>1</sup> А.Г. Каспаржак Педагогика развития: что это такое? // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности: Материалы 8-й научно-практ. Конференции; Краснояр. Гос. Ун-т. Красноярск, 2002. – С. 11.

- «И, несмотря на все наши усилия, дети все-таки чему-то учатся» (В.В. Давыдов).

Чем для вас является школа? Проанализируйте собственный опыт школьной жизни. Опишите свои воспоминания в восьмых-девятых классах. Что вас волновало? Какие проблемы тревожили ваших одноклассников? Вспомните внутренние и внешние факторы, которые мешали вам понимать самого себя. Что вам помогало понимать самого себя?

7. «Читали» ли вам учителя «мораль»? Почему учитель часто подменяет воспитание нравов учением?

8. Всегда ли то, что хорошо для индивида, хорошо для общества? И наоборот: то, что хорошо для общества, всегда ли хорошо для индивида? Существует ли противоречие между пониманием себя (заботе о себе) и пониманием других (заботе о других)? Свой ответ аргументируйте. Что по этому поводу думают подростки?

9. Вспомните, как вы себя чувствовали будучи школьником, когда ваши родители отправлялись на встречу с педагогом. Какие коррективы вы привнесли бы сейчас, чтобы эти встречи развивали самопонимание ребенка?

### **Практические задания**

1. Ознакомьтесь с признаками развитого и недостаточно развитого самопонимания и на ее основе составьте анкету для самоанализа девятиклассника.

2. Ваша первая с родителями подростков. Произнесите первые слова – что и как говорите? Пусть группа даст анализ вашим первым действиям.

## **§2.3. Педагогические задачи по воспитанию самопонимания старших подростков.**

В данном параграфе мы подробно рассмотрим следующие задачи:

- выстраивание нового отношения к школе;
- получение опыта нормотворческой деятельности;
- конструирование жизненного пути;
- актуализация проблемы самопонимания и получение опыта

понимающего общения в работе с родителями.

### **2.3.1 .Выстраивание нового отношения к школе.**

Отчуждение растущих детей от школы – общеизвестный факт. Для большинства подростков школа – это отбывание наказания, это дисциплинарно-экзаменационное пространство. Вместе с тем школа для них – это не только учеба, но и особая жизнь. В школе подросток общается, страдает, любит, испытывает разочарование и т.д. Эту жизнь с переживаниями, радостями, горестями надо сделать явной, т.е. помочь подростку полнокровно



прожить конкретные жизненные ситуации, артикулировать их, создать собственные замыслы. Например, понять, что дисциплина даёт человеку точное положение в среде, показывает его место в жизни. Или понять, что страх, боль, отчаяние – черты жизни.

Той точкой опоры, которая приводит к перевороту всего внутреннего мира ребёнка, является, по мысли Д.Б. Эльконина, «ориентировка на себя как основное условие решения»<sup>1</sup> всех жизненных задач. В этом случае школа становится школой жизни, развивающей самопонимание подростка.

Итак, *выстраивание нового отношения к школе* – это достижение понимания того, что школа создана для учеников, а не наоборот; что подростку необходимо прикладывать усилия для осмысления происходящего, тогда школа будет нужна для жизни, станет школой жизни.

---

**Школа** должна воспитывать, она должна быть местом со-бытия, не только обучения (Л.М. Лузина).

---

Не один год подростки учатся в школе, следовательно, у них есть своё мнение о школе, свои достижения или неудачи в школе, ожидания от школы. По нашим наблюдениям, школа воспринимается многими учениками не как переход к взрослой жизни, а как бесконечное постоянное состояние. То есть школа вызывает актуальные переживания – это значительная часть жизни подростка (даже если его интересы лежат вне школы). Опасения получить низкую оценку, отношения с учителями, родителями (по поводу учёбы), одноклассниками достаточно интенсивны. Иными словами, существует проблема объективации для ребёнка его собственных изменений, происходящих в процессе обучения. Как отмечает В.В. Давыдов: «В какой форме ученик может увидеть себя как меняющегося, умнеющего, становящегося всё более умным?.. Где ему представлено собственное совершенствование – единственно осмысленный результат бесконечной череды школьных уроков, десятков исписанных тетрадей, тысяч решённых задач? Только ли в учебных планах педагога и его отчетах об успеваемости класса?»<sup>2</sup>. Необходимо, чтобы ученик о своих достижениях говорил «не на языке школьных предметов: «Эта задача решается так-то» и так далее, а на языке самосознания»<sup>3</sup>, то есть мог вести разговор с самим собой, сравнивать себя с самим собой (умелый – неумелый).

Кроме того, школа для подростка уже не является идеальной формой в отличие от младшего школьника (К.Н. Поливанова). Вместе с тем атрибуты младшей школы остаются и в основной – классно-урочная система, оценки, дисциплинарные стимулы и другое. Всё это мешает подростку увидеть значимость школьного обучения и не замечать приближение окончания основной школы, когда возникает ситуация ответственного выбора.

---

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 496.

<sup>2</sup> Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – С. 243–244.

<sup>3</sup> Там же, с. 244.

И, наконец, как утверждалось выше, в культурно-исторической психологической теории показано, что кризисы необходимы для развития ребёнка, и что отмирание старого и возникновение нового как две стороны одного и того же процесса связаны с открытием идеальной формы. Если допустить, вслед за К.Н. Поливановой, что идеальной формой младших школьников является школа, а идеальная форма подростничества неизвестна, то есть она должна строиться личными усилиями для возникновения картины мира, тогда вероятно, что для развития самопонимания подростку необходимо переосмысление школы, «снятие» той школы, которая была значима для младшего школьника.

Педагогу необходимо так организовать общение со старшим подростком, чтобы, говоря о школе, направить его внимание на внутренний мир, на его собственное восприятие ситуации, на обнаружение себя. Такое общение предполагает позицию фасилитатора, т.е. того, кто «убирая» старое, помогает рождению нового.

Формой организации деятельности подростков здесь является публичное обсуждение школьной жизни на уроках, классных часах, что позволяет им говорить и заявить о себе. К такой форме относятся: беседа, групповые дискуссии на тему школы, а также все, что помогает общению (придает ему предметный характер): психологические упражнения, проективные методики, методики воображения, ролевые игры, тесты, различные виды письменных работ (сочинения, ответы на вопросы, рисование и т.д.).

---

**Беседа** – специальная форма речевого взаимодействия учителя с учащимися. Специфичность беседы в отличие от общепринятого понимания беседы как диалога лиц, равных по статусу в речевом общении, состоит в ведущей и направляющей роли учителя. По этой причине в его речи преобладают вопросы, наводящие рассуждения, побуждения к отклику, размышления вслух, прямое обращение к мнению учащихся и т.п.

**Дискуссия** – (от лат. discussio — рассмотрение, исследование), публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса. Дискуссия – специальная форма речевого взаимодействия учителя с учащимися, характеризующаяся наличием разных точек зрения на решение проблемы.

---

Общение тематически связывается с обсуждением следующих вопросов:

*1. Школа – устройство школы в представлениях детей.*

Какой видится школа детям. Их место в школе. Особенности их класса. Любимые – не любимые предметы. Что мне нравится – не нравится в школе. Различие младшей и основной школ. Атмосфера в школе. Представление об укладе школьной жизни. Что есть школьная дисциплина? Учебная перегрузка (физиологическое утомление, загруженность школьными делами в течение учебной недели, домашние задание на выходные). Трудность школьной программы. Тем самым у подростков актуализируются следующие вопросы: Является ли школа тем местом, где соблюдаются демократические принципы? Где каждый человек ценен и опыт каждого важен? Где каждый имеет права и

соблюдает свободу других? Где говорят друг с другом, а не друг о друге? Где соблюдение прав гарантировано?

*2. Я в школе – переживания, особенности поведения детей, взаимодействие с другими.*

Оценочно-экзаменационные ситуации («публичность» ответа; более серьезные «проверки»: контрольные, экзамены; проверка интеллекта, связь с социальным статусом; неопределенность представлений о результате будущей деятельности). Отношения с учителями (высокая требовательность к ученикам, нетерпимость к нарушениям дисциплины, переход от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности ученика; завышенные требования педагогов; избирательное отношение к конкретному недисциплинированному ребенку, негативное внимание). Отношения с одноклассниками (неприятие детским коллективом). Ожидания родителей (школьная успешность, выражение учебных успехов ребенка в получаемых оценках). Какие настроение, эмоции, обиды существуют у подростков в связи с этими ситуациями; их черты характера. Многие подростки чувствуют себя беспомощными в школе, загоняют свои эмоции внутрь; считают, что они ничего не могут изменить в своей жизни, отказываются брать на себя ответственность и заявляют, что с взрослыми бесполезно разговаривать. Обсуждение своих переживаний даёт возможность подросткам разобраться в себе, лучше понимать взрослых и выработать собственные нормы.

*3. Идеальная школа – устройство школы, в которой дети хотели бы учиться.*

Какие уроки, учебная неделя, каникулы, отношения с учителями, ожидания родителей; дежурства, экзамены, контрольные, зачёты; развлечения. Открытое высказывание собственного мнения развивает самопонимание подростка. Такой разворот приводит к необходимости брать на себя ответственность (пусть и воображаемой), сотрудничать с взрослыми.

В ходе такой работы подростки попытаются отнестись к своим представлениям, переживаниям как к «школе жизни», пережить такие понятия как «наказание» и «подчинение», «любовь» и «страдание», «обида» и «ненависть» и т.д. Посмотреть честно в глаза себе, увидеть всю глубину страстей, бушующих между отцами и детьми – вечной темой в истории человечества. Оказывается, я прохожу школу жизни, являясь действующим лицом, «переваривая» негативные вещи, создавая собственные замыслы, узнавая свой характер, интересы, способности, что соответствует второму этапу развития самопонимания старших подростков. Это и будет выстраиванием нового отношения к школе, проявляющегося умением *рассказывать о себе*, своих успехах и неудачах, радостях и горестях, перспективах и т.д.

Данное содержание можно реализовать на специально разработанном курсе (см. приложение II), на отдельных занятиях по дисциплине «Человековедение», входящего в федеральный компонент содержания школьного образования, а также на классных часах и других школьных мероприятиях.

### 2.3.2. Получение опыта нормотворческой деятельности.

Развитие понимания подростком самого себя включает опыт творческого освоения различных норм.

---

**Опыт** – освоенная совокупность способов деятельности, где в качестве элементов его составляющих присутствуют не только знания о мире и самом себе, но и навыки преобразования самого себя, ответы на вопросы: Кто Я? Субъект своего поведения или нет? Каковы мои ценности?

**Норма** – это признанный обязательным порядок, образец поведения. Для того, чтобы освоить нормы как ценностную систему социальных отношений необходимо их распрямление, т.е. выявление внутренней скрытой значимости для человеческой жизни, ценности для человека. Одним из способов распрямления является нормотворчество.

**Нормотворчество** – это создание новых норм, в конечном счете, связанных с определением норм оценивания себя, или пробы себя.

---

За годы учёбы школьники присвоили множество норм учебы, школьной жизни и социума, однако часто без рефлексивного отношения к ним. Чтобы произошла проба себя (нахождение предела допустимого планируемых действий), необходимо создавать ситуации, когда наработанные старшими подростками нормы поведения в школе и социуме не работают, а инерция набранных норм вступает в противоречие с задаваемой учителем ситуацией. Тогда ученик обнаруживает эти противоречия и может к ним осознанно отнестись и преодолеть. Это согласуется с Петербургской концепцией, согласно которой учителю необходимо преодолевать противоречия при достижении воспитательных целей с учётом наличия различной иерархии целей воспитания у взрослых и детей.

Нормотворческая деятельность значима не только и не столько как деятельность по созданию самими подростками норм, законов, правил поведения, что объединяет подростков, решает проблемы школьной дисциплины, сколько как деятельность по выявлению значимости норм для себя, своего отношения к ним. Такие правила, задавая рамки свободы и ответственности, позволяют раскрывать внутренние личностные ресурсы, дают опыт опробования себя, что соответствует переходу от второго к третьему этапу развития самопонимания.

**Нормотворческая деятельность** – это деятельность по преодолению противоречий между наработанными старшими подростками нормами поведения и возникающими ситуациями:

- на уроке,
- в жизни школы,
- в процессе решения жизненных проблем,
- в социуме.

Когда ученик обнаруживает эти противоречия, происходит поиск дополнительных личностных ресурсов, позволяющих лучше понимать себя.

Противоречия задаются следующими моментами.

- Во-первых, поддержанием актуальности проблемы поиска себя посредством представления содержания личностных ресурсов ребёнка (например, можно вести себя и так, и так; отнестись к данной конкретной норме так и так). Это «сталкивает» ребёнка с самим собой (Кто я такой? Что я собой представляю?), со своими стереотипами.

- Во-вторых, характером деятельности учителя, основанной на позиции консультанта, т.е. такого учителя, который создает условия для активности школьника, раскрывает возможные формы деятельности, проблематизирует нормы поведения в различных ситуациях.

В соответствии с возникающими противоречиями можно выделить следующие формы организации нормотворческой деятельности старших подростков:

- *Регулирование норм учебной деятельности.*
- *Ученическое самоуправление.*
- *Участие в социально значимых проектах.*
- *Социальные практики и стажировки.*

Рассмотрим подробнее каждый вид этой деятельности.

### *1. Регулирование норм учебной деятельности.*

Старшие подростки очень часто воспринимают правила как чуждые, ненужные, придуманные взрослыми.

Вот характерный пример диалога с 14-летним школьником:

— У вас в школе есть правила?

— Есть. (С раздражением.) Терпеть их не могу.

— А для чего существуют правил;

— Их учителя придумали, чтобы нас наказывать.

— С вами обсуждали правила?

— Нет, не обсуждали. Однажды спросили, хотим ли мы школьную форму.

Я написал, что не хочу, пусть каждый одевается, как хочет. Больше ничего не обсуждали

— Ты выполняешь правила?

— (С возмущением.) Что я, шестёрка, что ли? (Н. Скороходова).

Вся учебная деятельность пронизана нормативной регуляцией. Но, к сожалению, чаще всего это только внешняя регуляция, т.е. навязанные, часто несправедливые отношения. Нормы поведения формирует учитель как субъект властных отношений. Он же единолично требует соблюдения этих норм и применяет санкции при их нарушении. Ребята при этом воспринимают нормы и правила как проявление личной власти учителя. А учителя, в свою очередь, постоянно сталкивается с фактами недисциплинированности, необязательности и т.д., что является следствием внешней нормативной регуляции во

взаимодействии с подростками. Поэтому необходимо создание условий для возникновения внутренней нормативной регуляции, чтобы нормы стали личностно значимы для подростков.

Можно выделить два варианта регулирования норм учебной деятельности:

- *проблематизация норм учебной деятельности,*
- *договорная нормативная регуляция.*

*Проблематизация норм учебной деятельности* заключается в том, что учитель нарушает какое-либо правило, тем самым, заставляя ученика задуматься, как-то отнестись к этому правилу, может быть, усомниться в нем. За годы учёбы школьники усвоили множество норм школьной жизни, часто без рефлексивного отношения к ним. Чтобы ученики могли осознанно к ним отнестись, из урока в урок обесцениваются такие действия учеников (говорится, что их можно не выполнять):

- перед началом урока стоя приветствовать учителя;
- ученик должен сидеть за партой, повернувшись к учителю;
- если ученик хочет ответить, то он должен поднять руку;
- вставать во время ответа;
- если учитель спрашивает, надо отвечать. Если необходимо, выходить к доске;
- не вставать с места без разрешения учителя;
- на уроке должна быть тишина
- у ученика должно быть сделано домашнее задание. Он всегда должен быть готов к уроку.

Указанные изменения норм школьной жизни «заземляют» фантазии подростков к ситуации «здесь и теперь», дают возможность проверить их: свободно высказать своё мнение о школе, учителях, сверстниках. Например, некоторые подростки узнают, что в классе не любят, и старался объяснить себе, почему это так, и что надо сделать, чтобы одноклассники поняли его. Другие подростки открывают в себе, что могут вступить в разговор без разрешения учителя, вступить с ним в спор, задавать вопросы и т.д.

*Договорная нормативная регуляция*, описанная Н. Скороходовой<sup>1</sup>, состоит в том предлагаемые нормы и правила, учитель обсуждает, согласует с классом как с равноправным участником взаимодействия. В этой ситуации каждый ученик и группа (класс, школа) берут на себя ответственность за соблюдение установленных правил. Первый шаг в этом процессе — чётко разделить «зоны ответственности», то есть круг проблем, принятие решений по которым принадлежит конкретным людям. В образовательном процессе есть зоны ответственности ученика, учителя и зона совместной ответственности. Правила и процедуры должны создаваться в зоне совместной ответственности — должны быть обсуждены и согласованы между всеми участниками взаимодействия. Многие педагоги практически лишают школьников

---

<sup>1</sup>Скороходова Н. Воспитание законопослушного школьника и поведенческий стиль учителя // Народное образование. – 2006. – № 1. – С. 197–204.

собственной зоны ответственности, ориентируются только на запретительные правила без их согласования со школьниками: «Если сделаю классу три замечания — пишем контрольную работу», «Не выполнил домашнее задание — даю штрафное задание» и т.д. Чтобы у учеников была собственная зона ответственности, необходимо учитывать их мнение. Правила могут быть предложены учителем или учениками с аргументами о том, для чего и почему они вводятся. Стоит непременно обсудить правила, узнать мнение учеников, убедить их в полезности и справедливости правил, а затем заключить соглашение о соблюдении принятой нормы. Например, «Вводим правило внимательно слушать товарища», «Некоторые правила предлагают ученики», «Ввожу некоторые правила и для себя». Следующий шаг — определение последствий. Заранее устанавливаются санкции за нарушение правил. Это позволяет ученикам предвидеть последствия своих действий и быть готовыми отвечать за них. Таким образом, договорная регуляция позволяет учитывать особенности класса, понимание норм детьми и, самое главное, учит их нормотворчеству.

## *2. Ученическое самоуправление.*

Самоуправление означает, что дети сами планируют дела своего коллектива, сами их организуют, сами анализируют работу, подводят итоги и сами принимают решения. Естественно, чтобы самоуправление было эффективным, необходимо вырабатывать и реализовывать соответствующие нормы школьной жизни. Ключевым моментом самоуправления является законотворческая деятельность, позволяющая учащимся не только реализовывать права и обязанности, но и ощущают свою ответственность за то, что происходит в школе, проявлять волевые качества. Самоуправление возникает не приказом сверху, а вырастает снизу, из интересов детей и подростков. Например, подросткам хочется объединиться, чтобы провести дискотеку. Тогда взрослые и поддерживают инициативу детей.

Л.А. Козлова и В.В. Игнатова рекомендуют развитие ученического самоуправления осуществлять поступенчато<sup>1</sup>:

Первую ступень ретроспективно связать с обращением к прошлому опыту школы, обзору прошлых событий, служащих предметом оценки и поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов.

Вторую ступень начать с анализа заинтересованности учащихся в организации школьного самоуправления. Особое внимание уделить выявлению потребностей учащихся в самоуправлении и определению целеполагания в ученическом самоуправлении.

Третью ступень начать с определения принципов ученического самоуправления, как руководящих идей, правил его становления. Отбор принципов ученического самоуправления осуществляется на основе «свободного предпочтения»<sup>2</sup>. Например, ученическое самоуправления

---

<sup>1</sup> Козлова Л.А., Игнатова В.В. Совершенствование уклада школьной жизни: ученическое самоуправление. — Красноярск, 2003. — 42 с.

<sup>2</sup> Там же, с 22.

гимназии №6 г. Красноярска основывается, в частности, на том, что представителям различных классов школы предлагается для обсуждения и выбора следующих принципов, соответствующих их видению самоуправления в школе.

Принцип целостности: а) каждому делу свой организатор, каждой подсистеме, каждому направлению работы - управляющий орган; б) каждому органу - действенные права и обязанности; в) иерархия управления: подчинение, соподчинение в неразрывной связи с центральным руководством.

Принцип доминантности: члены органов самоуправления стремятся обладать более высокоинтеллектуальными и духовно-творческими качествами.

Принципы преемственности и адаптивности: а) предполагается взаимосвязь и передача опыта; б) наличие стандартов (планов, инструкций, указаний); в) постоянная учёба актива и приобретение опыта в теории и практике управления.

Принцип целесообразности и оптимальности: все действия органов самоуправления направлены на реализацию вышеуказанных целей и задач с наименьшими усилиями и наилучшими результатами благодаря ответственности и творческому поиску.

Принцип прямой и обратной связи: обязательным является «прозрачность», гласность, правдивость, достоверность, своевременность информации.

Принцип ненасилия: полноценное развитие и функционирование личности, поддержание ее саморазвития и самореализации, отрицание различных форм принуждения.

Принцип гармонизации общения: забота о сохранности человека как личности, как субъекта взаимодействия.

Принцип оперативного согласования: получение единого мнения, принятие эффективного решения относительно организационно-управленческих действий во всех сферах жизнедеятельности школы.

Таким образом, выращивается ученическое самоуправление в школе, где каждый ученик участвует в нормотворческой деятельности.

### *3. Участие в социально значимых проектах.*

Понятие «проект» в широком понимании – всё, что задумывается или планируется. В переводе с латинского языка «проект» означает «брошенный вперед», т.е. замысел в виде прообраза объектов. В проектной деятельности создается конкретный продукт, приносящий им удовлетворение в связи с тем, что школьники в результате работы над проектом пережили ситуацию успеха, самореализации. В социально значимых проектах решаются реальные (жизненные) проблемы (экологические, социально-экономические, политические, молодёжные).

Приведем примеры социально значимых проектов гимназии № 6 г. Красноярска: «Улицы родного города», «Утилизация отходов пластиковых бутылок», «Мой вклад в охрану окружающей среды», «Составляем



туристический маршрут», «Сотрудничество с международной молодежной интернет-газетой». В процессе реализации и разработки такого проекта вскрываются те или иные нормы, порождающие ту или иную социальную проблему. Кроме того, работа подростков в команде диктует необходимость выработки нормы совместной деятельности. Поэтому значение социально значимых проектов для развития самопонимания подростков трудно переоценить.

#### *4. Социальные практики и стажировки.*

Социальная практика — это ситуации, в которых человек получает социальный опыт (в школе или вне школы). Сюда относятся самые разнообразные виды деятельности. Например, подростки могут помогать в работе своим родителям, убирать листву и мусор вокруг дома престарелых, устраивать конкурсы для маленьких детей из детского дома и т.д.; или в 9-м классе неделю отучиться в другой «обычной» школе, чтобы осознанно сделать выбор старшей школы. В целом, можно выделить два типа таких практик:

- формальное (деловое) общения и совместная деятельность ребят с представителями разных профессий на рабочих местах (стажировка или оплачиваемая работа);
- самостоятельный поиск приложения собственных усилий: помощь нуждающимся детям, престарелым, малообеспеченным людям, животным; благоустройство дворов, зданий, витрин, паркой и т.д.; получение реальных заказов для школьных мастерских и другие.

В школе самоопределения А.Н. Тубельского социальная практика является обязательным предметом и включена в образовательный план каждого ученика с 7-го по 11-й класс. По мысли организаторов, социальная практика может помочь подростку:

- найти для себя различные способы выстраивания делового общения (научиться контактировать с незнакомыми взрослыми людьми, представлять себя, знакомиться, договариваться, сотрудничать, быть полезным);
- изучать современный социум и найти свое место в нем;
- узнать об интересующей профессии, попробовать себя на реальном рабочем месте, понять, подходит ли эта профессия тебе или нет;
- получить ремесленные навыки;
- получить опыт поиска рабочего места;
- научиться видеть социальные проблемы и приносить пользу людям;
- учиться вступать в деловые отношения с организациями или частными лицами;
- учиться работать с деловой документацией;
- учиться кооперировать с другими людьми и делать совместное дело;
- учиться строить, проектировать свою деятельность.

В этой связи уместно заметить, что неправильно считать, что сами по себе социально значимые действия («положительные действия») развивают самопонимание подростка. Эти действия должны помогать отвечать подростку

на вопросы собственного бытия, поэтому педагог должен показывать личностную значимость той или иной деятельности, помогать раскрывать её смысл для подростка.

Такая деятельность подростка позволяет ему выходить «за пределы», ставить новые задачи, превращать нормативность социального мира в ресурс, то есть развивать самопонимание.

«Запуск» и обеспечение рассмотренных форм нормотворческой деятельности предполагает использование вспомогательных (речевых) форм деятельности: мини-лекций, информационных сообщениями, мозгового штурма, круглых столов, дискуссий, дебатов, ролевых игр, самостоятельного поиска информации.

---

**Мини- лекция** – небольшой монолог учителя. Существуют следующие условия эффективности лекции: готовность учеников к активному восприятию материала и (или) специальная инструментовка лекции, побуждающая учащихся к активному восприятию содержания.

**Круглый стол** – определенным образом структурированный вид дискуссии по какой-либо проблеме, включающий выступление гостей (специалистов) и участников, подготовивших доклады по заявленной теме.

**Мозговой штурм** – свободное выражение мыслей участников по поводу какой-либо проблемы, что рождает множество идей.

**Дебаты** – это формальный спор по определенным правилам, где команды, защищая разные позиции некоего спорного утверждения («ЗА» и «ПРОТИВ»), пытаются убедить третью сторону, судей, в том, что их аргументы лучше, чем аргументы оппонента.

Различия дискуссии и дебатов:

- дискуссия предполагает множество мнений, а в дебатах, отстаиваются две позиции «за» и «против»;
- дебаты в отличие от дискуссии носят соревновательный характер; поэтому на дебатах обязательны соперники (индивидуальные участники или команды) и судейство;
- в дебаты возможно включить выступление независимого эксперта;
- дискуссия проводится за одним «круглым столом», а в дебатах соперники располагаются напротив друг друга;
- в дискуссии каждый отстаивает свою личную точку зрения, а в дебатах — точку зрения команды (возможен даже розыгрыш позиций «за» и «против»);
- участники дискуссии свободны в изменении своего мнения и нахождении общих точек зрения, а участники дебатов отстаивают свою позицию до конца (или считаются проигравшими).

**Самостоятельный поиск информации** – диалог с самим собой по поводу конкретной проблемы.

---

Таким образом, нормотворческая деятельность включает в себя различные виды деятельности, позволяющие выработать собственное

отношение к нормам, опробовать их на себе. Правила и нормы устанавливают предсказуемый сценарий взаимодействия с миром, «понятность» мира и, следовательно, себя. Но самое главное, по мнению О.С. Газмана, «правила задают рамки свободы и ответственности»<sup>1</sup>, т.е. дают опыт преобразования себя. Подросток, который достиг третьего этапа развития самопонимания, «пишет» свой поведенческий «текст», то есть находит скрытый смысл собственного поведения. Он вырабатывает у себя разнообразные *волевые умения*: умение отстаивать свои желания, интересы, взгляды. В результате открывает свои новые качества, которые связаны с проявлением внимания к другому, с фантазиями развития, то есть начинает искать смысл своего существования, строить собственную систему координат. Образ «идеального взрослого» выступает как его личностный ресурс. Он активно сотрудничает со взрослыми и сверстниками. Но вместе с тем для него характерна разбросанность интересов. Вот почему важна особая работа по оформлению интересов для углубления понимания себя – конструирование жизненного пути.

### 2.3.3. Конструирование жизненного пути.

Третья основная задача – конструирование жизненного пути для углубления самопонимания у старших подростков.

---

**Конструировать** [лат. *construere*] – создать конструкцию чего-либо (механизмов, машин, сооружений) с выполнением их проектов и расчетов.

**Конструкция** [лат. *constructio*] – строение, устройство, построение, план, взаимное расположение частей (сооружения, машины, произведения искусства, проекта и т.п.). Конструкция – это нечто скрытое, что удерживает сущность строения.

**Конструирование жизненного пути** – осмысление того, что складывает отдельные ситуации в целостный жизненный путь.

---

Жизненный путь – это индивидуальная траектория от рождения до смерти, специфическая только для данной конкретной личности.

На самом поверхностном уровне жизненный путь – это смыслы, связанные с пониманием жизни как события, к которому надо готовиться, знать вещи, которые необходимо употреблять в процессе жизнедеятельности.

Другими словами, это жизненный план, т.е. целостное восприятие себя, своих целей и личностно значимых ценностей. На более глубоком уровне – это экзистенциальные смыслы: встреча со смертью, с вечным, с трансцендентным.

Конструирование жизненного пути – есть построение человеком «себя», своей индивидуальной истории, в соответствии с жизненным планом и

---

<sup>1</sup> Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С.32.

способностью принимать решения относительно жизненно важных целей, определяемых его системой ценностных ориентаций в различных, часто агрессивных и враждебных ситуациях.

Подростки стихийно, в силу возрастной динамики, начинают создавать свои жизненные обстоятельства, например, подражая любимому певцу в выборе покроя куртки и фирменных джинсов. Взрослому необходимо поддержать это стремление растущего человека.

*Конструирование жизненного пути подростком* – есть попытки с помощью учителя самостоятельного строительства собственных жизненных обстоятельств, выстраивания индивидуальной жизненной траектории от рождения до смерти.

Полнота самопонимания прямо связана со способностью человека ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности. Цель двойственна, а не одномерна. Она включает в себя сочетание «моей» и иной позиции. В связи с этим нужна специальная работа по развитию рефлексивной способности относительно целей, а точнее, разделению замысла и реализации (метафорически говоря, разделить карту местности и саму местность). Это обеспечивает преемственность возрастов и создаёт основу для целеполагания в юношеском возрасте.

Прежде чем формулировать собственные планы, намерения, выбирать, кем и каким ему быть в будущем (что является задачей юношеского возраста), подростку необходимо осознать, оформить свои надежды, мечты, фантазии, стремления, опасения как целое, как картину мира. Неумение разделять замысел и реализацию приводит к тому, что подросток порой откладывает все трудные вопросы и ответственные решения на «потом», жизненный путь его складывается стихийно и часто не лучшим для него образом.

Традиционное школьное обучение подробно знакомит с естественнонаучной картиной мира и настаивает на её преимущественной ценности. Но существует собственный опыт ребёнка, через который преломляется естественнонаучная картина мира. По мнению Ю.А. Аксёновой, «полноценная, целостная картина мира субъекта существует только тогда, когда в ней развиты различные измерения»<sup>1</sup>, полюсами которых являются архаическая (мифопоэтическая) и естественнонаучные картины мира. Элементы этих картин внутренне противоречивы, поэтому конструирование собственной картины мира представляет собой творческую задачу.

Полнота самопонимания – картина собственной жизни – задаётся посредством осмысления вечных проблем жизни (жизнь, смерть, одиночество, успех, неудача) с помощью символизации, метафоризации жизни; событийности; артикулировании рассогласований замыслов и реализаций (между «могу» и «хочу»); значимости личных усилий; опыта понимания жизненного пути. Педагогу необходимо показать, как обстоятельства складываются в жизненный путь, указать на типичные ошибки, что

---

<sup>1</sup> Аксёнова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – С. 32

предполагает позицию супервизора, т.е. того, кто исправляет ошибки, ссылаясь, в том числе, и на свой опыт.

Предпосылки для конструирования собственного жизненного пути создаются в рамках многих учебных предметов, особенно на уроках литературы, истории, других гуманитарных дисциплинах, а через личности известных людей – на любых занятиях.

Однако глубинный уровень предполагает общение вне классно-урочной системы. Это можно делать на факультативных тренингах, мастерских (см. приложение), на неформальных встречах, которые допускают личностное близкое общение.

---

**Тренинг** – интенсивное обучение с практической направленностью, направленное на получение участниками нового опыта.

**Мастерская** – внеурочная форма организации деятельности, участие в которой базируется на личном интересе самого школьника.

---

Другими словами, формой организации деятельности старших подростков по конструированию жизненного пути является глубинное общение с педагогом, включающее самостоятельную работу по самопознанию, самодиагностике с последующим обсуждением результатов.

---

**Глубинное общение** – это встреча двух разных людей (маленького и большого), которым есть что сказать друг другу. Суть глубинного общения состоит не столько в том, чтобы задать ребенку направляющий его самоопределение вопрос, сколько в том, чтобы стимулировать и подкрепить философское размышление ребенка по поводу ситуации, в которой он обретает свое новое «Я» и изменяет свои взгляды. При таком глубинном человеческом (экзистенциальном) общении и взрослый начинает видеть ситуацию и себя в ней как бы в другом измерении (отчасти «здесь и теперь», но и одновременно «вчера и завтра».

Педагог, работающий по технологии глубинного общения, должен обладать большими знаниями в психологии, чем ему дают обычно в вузе. Скорее всего, речь должна идти об особой психологии поддержки, теории и практике построения глубинного диалога, подводящего взрослого (но не вторгающегося!) к индивидуальным структурам личности, сокровенным сторонам его внутреннего мира<sup>1</sup>.

---

Ярко описывает проявление такого общения Н.Е. Щуркова: «дети замирают в неподвижности, взгляд их устремлен к педагогу, на лицах

---

<sup>1</sup> Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого. // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 100.

ожидание, нетерпение и готовность высказать себя, размотать клубок нерешенных личных проблем, надежда, что здесь и сейчас, наконец, он избавится от муки раздумий и найдет для себя успокоительное решение сложных задач<sup>1</sup>.

Конечно, глубинное общение сложно технологизировать, здесь самопонимание педагога, его жизненный и педагогический опыт имеет решающее значение.

Попытаемся описать структуру такого общения, понимая всю ограниченность этого, поскольку невозможность передать живое общение схемой. Условно можно выделить четыре части занятий по конструированию жизненного пути:

1. *Жизненный путь исторических персонажей.* В этой части анализируются исторические личности. Прослеживание успехов и неудач у исторических персонажей, выявление внутреннего побудителя их поведения, что обеспечивает лучшее понимание своего жизненного пути.

2. *Мой жизненный путь от 0 до 15 лет.* Здесь происходит обращение к своему прошлому. Анализируются особенности своей жизни, свои успехи и неудачи.

3. *Моё прошлое, настоящее, будущее (в целом).* В этой части происходит установление «мостов» между различными периодами своей жизни, укрепляется единство между прошлым, настоящим и будущим. Создаются предпосылки для возможности учиться на своём прошлом опыте и планировать, представлять будущее.

4. *Неосознаваемые особенности жизненного пути.* В этой части анализируются пространственно-временные образные гештальты, дающие дополнительные возможности для самостроительства.

Существенным элементом почти всех процедур занятий является фиксация на бумаге того, что, так или иначе, проигрывается во внутреннем плане, обычно это какие-то записи, рисунки. Десятилетия назад существовала культура ведения дневников. Запись на бумаге мыслей, фантазий, планов на будущее имела огромное значение для развития самопонимания. К сожалению, сейчас культура ведения подростковых и юношеских дневников практически ушла, поэтому необходимо в какой-то степени восполнить образовавшийся пробел.

Ключевой момент всей работы – показ нетождественности замысла и реализации («хотел так, а получается так») и акцентирование решающего значения личного усилия человека по координации (согласованию) этого.

Специально выстраивается работа по нахождению связи одной особенности своей жизни с другой: как неудачи связаны с удачами? Как, например, одиночество приводит к наличию большого количества друзей? Как неискренняя эмоция отталкивает людей? и так далее. Особо подчёркивается, что здесь связь не прямая (не наглядная), а опосредованная, связанная с размышлениями, притязаниями, фантазиями, мечтами, опасениями, то есть

---

<sup>1</sup> Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. – М.: Питер, 2005. – С. 196.

связанная с накоплением опыта понимания своего поведения и поведения других. Например, неудача помогает собраться, критично посмотреть на себя, изменить своё поведение, что в конце концов приведёт к успеху; или – собственное одиночество позволяет больше ценить других людей, быть внимательными к ним, и это приведёт к тому, что к тебе потянутся люди, и так далее.

Основной принцип работы здесь был: «Главное то, чего не увидишь глазами». Такой принцип стимулирует метафорический, символический подход к своей жизни. Как известно, «символ погружает каждое частное явление в стихию «первоначала» и даёт через него целостный образ мира» (С.С. Аверинцев). Поэтому подростки были ориентированы на освоение того, что не лежит на поверхности. Таким образом, углублялось их представление о своей жизни.

Методически такой подход осуществляется последовательным прохождением тем: от исторических персонажей к собственной жизни, от воспоминаний о своей жизни к единству прошлого, настоящего и будущего, от явных моментов своей жизни к неосознаваемым.

Подростки информируются о том, что существуют нереальные мечты и реальные планы, и перед ними ставится задача различить их у исторических персонажей, а затем и в своей жизни.

Поскольку подросткам сразу довольно трудно анализировать свою жизнь, сначала участникам предлагается проследить этапы постановки жизненных целей и способы их достижения у каких-либо исторических персонажей. У кого-то жизнь была насыщенной и полной побед. В этом случае подростки сами определяют условия достижения успеха. Педагогу надо помочь им осознать, что воспитание таких качеств, как целеустремлённость, работоспособность, терпение, умение адекватно оценивать свои способности, являются залогом жизненного успеха. Таким же образом прослеживается путь неуспешных людей. Изучение средств достижения, степень приложенных усилий, личностных ресурсов исторических персонажей позволяет перейти к анализу собственной жизни.

Исследование своего жизненного пути начинается с изучения своих желаний. Например, используется методика 20 раз закончить предложение «Я хочу...» и поразмышлять над тем, реальны ли эти желания, кто и что мешает исполнению желаний, кто и что помогает, как добиться успеха. Таким путём подросток лучше узнаёт своё личное окружение; ситуации, которые оказывают на него влияние. Здесь полезен принцип: «Я на 100% отвечаю за свою реальность», так как он стимулирует ответственность за свои желания и поступки.

Конструируется метафора своей жизни. Требуется записать 5 черт своего характера, подобрать по ассоциации сказочных персонажей и, используя их, написать связный рассказ, который бы отражал жизнь подростка. Акцент делался на то, чтобы в рассказе был смысл. Понятно, что не всем удастся написать такой рассказ сразу, поэтому к нему в последующем возвращаются.

При анализе собственного жизненного пути от рождения до 15 лет широко используются рисование, фотографии. Такие приёмы облегчают подростку процесс осознания себя в прошлом и настоящем, помогают сориентировать на позитив в будущем.

По фотографиям хорошо изучать жизнь человека. Подростки любят показывать свои снимки друг другу, вспоминать происшедшие события: какими они были, когда были маленькими; кто их окружал, как изменялась их внешность, как проходил праздник, с кем они дружили и так далее. Таким путём выявляются внешне наблюдаемые особенности их жизни. Например, у Марины Б. анализ своих фотографий разных лет показал ведущую эмоцию – радость (то, как хочется выглядеть), за которой скрывается что-то иное: «Я везде смеюсь, хотя в душе плохо».

Возможность пообщаться и порисовать привлекательна для подростков. Это и неожиданное возвращение в детство – к рисованию, к цветным карандашам; и необычные задания, и, самое главное, возможность самовыражения, творчества. Форма в рисунке (то есть цвет, расположение и размер частей, очертания изображения и тому подобное) придаёт изображению многозначность, внося смысл, скрытый за непосредственным объектным содержанием, иначе говоря, способствует символизации изображения, что открывает бесконечную перспективу значений.

Например, в рисунках на «вечные» темы («Надежда», «Любовь», «Дружба») подростки с третьим этапом развития самопонимания стремятся к намеренной символизации, связанной с внутренним миром, определёнными моментами развития личности, выходя к теме жизненного пути (отсутствие символизации – свидетельство жёсткой социализации представлений о мире – характерно для низких этапов развития самопонимания).

Рисуночные методики позволяют проследить некоторые противоречия своей жизни, вывести подростков в рефлексивную позицию. Например, при выполнении упражнения «Рисование своих успехов и неудач в виде географической карты» выяснилось, что успехи могут возникать на «ровном месте», а неудачи – когда мы всеми силами стремимся их избежать. Такие сравнения побуждают искать причину, выявлять такие черты характера, которые мешают успешной деятельности («меня трудно понять», «упрямство, вредность, переменчивость»).

Рисование на тему «Сумасшедший художник рисует “Надежду”» показывает, способны ли подростки к «онтологической децентрации» (Б.Д. Эльконин). Им требуется соотнести свой и иной взгляд на мир; попытаться понять этот другой взгляд – может ли рисунок сумасшедшего иметь какой-то смысл? (а через него и свой).

Таким образом, анализ своего настоящего и прошлого, воспоминания и рисование ярких событий помогают перейти от отдельных несвязанных картинок своей жизни к целому – к собственно теме жизненного пути.

Чтобы жить полноценной, наполненной жизнью, понимать себя, необходимо уметь жить в настоящем. Но, как ни парадоксально, такое умение подразумевает способность одновременно удерживать и прошлое, и будущее,



выстраивать связи с настоящим. Тогда становится ясно, что значимо, а что нет. Что является просто тратой времени, а что – самой жизнью. Поэтому специально анализируется связь прошлого, настоящего и будущего.

Используются различные методические приёмы. Так, необходимо вспомнить и придумать несколько событий прошлого, настоящего и будущего и поразмышлять о своих чувствах. Это дает возможность актуализировать важные события и в целом посмотреть на свою жизнь, тем самым укрепляя единство настоящего, прошлого и будущего. Например, Марина Б.:

<i>Прошлое</i>	<i>Настоящее</i>	<i>Будущее</i>
1. Одиночество (5–6-й кл.)	1. Настоящие друзья (8–9-й кл.).	1. Летом – к бабушке.
2. Понимание ситуации (7–8-й кл.).	2. Мечты, мечты, надежды.	2. Собственная семья в 23 года.
3. Вся ушла в учёбу, трудолюбивая (5–7 кл.)	3. Старание учиться, но ничего не получается.	3. Новые люди, места, впечатления – на всю жизнь.

Широко используются приёмы, развивающие воображение. Например, представить, что о вас сняли фильм, вы его посмотрели; нарисуйте кадры из этого фильма; или представить спектакль о своей жизни и так далее. И обсуждаются связи времён (связь предлагается самими подростками). Например, у Наили Я. общим оказался жанр – комедия «Все смеются». У Алексея Ш. сквозным оказался характер: «Я могу понимать других людей. Я настойчивый». Подростки начинают понимать, что существуют у них определённые качества, не всегда очевидные, которые могут влиять на их жизнь, приводя к успеху или к неудаче. Если эти качества проанализировать, то можно изменять себя, корректировать свои цели, осмыслять логику жизненных перемен, что присуще развитому самопониманию.

Большое значение придается написанию сочинения на тему «Мой жизненный путь: прошлое, настоящее, будущее». Подростки вспоминают и придумывают события своей жизни, определяют последовательность изложения. В письменной работе необходимо специально подбирать слова, ясно выражать свои мысли, терпеливо «перебирать» каждое событие и задаваться вопросом «Зачем?», поэтому само по себе написание текста способствует поиску связей, объективированному взгляду на свою жизнь, помогает найти преемственность разных времён. Принципиальный вывод, к которому подводятся подростки, состоит в том, что жизнь предполагает соучастника – *другого человека* (помощника или того, кто создаёт помехи; того, кому подражаем или, напротив, того, чьи ошибки не следует повторять). Значимые люди способны создавать целые фрагменты нашей жизни, по-новому расставлять акценты в прошлом, настоящем и будущем.

Для актуализации содержательного наполнения жизни (смысла, ценностей) используется обсуждение притч. Вот пример обсуждения следующей притчи. «Строителей спрашивают: «Что вы делаете?» Один

отвечает: «Я кладу кирпичи», другой: «Я строю стену», а третий ответил: «Я строю собор Святого Павла».

Ученик 1: – Один человек говорит общее, а другой – конкретный пункт. Мне ближе собор Святого Павла. Если я кладу кирпичи, то я просто кладу кирпичи. Когда строю стену, то возникает вопрос, для чего она нужна. А собор Святого Павла – сделал что-то для народа. Когда кирпичи кладёшь – пишешь диктант, и не важно, что делаешь. А когда учусь, я познаю.

Ученик 2: – Решаешь задачу по математике – это кирпич. Решаешь задачу, чтобы исправить отрицательную оценку по математике за четверть, – это стена. А если знания прибавить, тогда – собор Святого Павла.

Такое обсуждение актуализирует жизненные ценности подростков, помогает им находить смысл в повседневности.

Ряд заданий стимулирует фантазии о вариантах пути своей жизни, например, упражнение «Мой жизненный путь». (Путник шёл по дороге, которая называлась «Жизнь». Дорога привела его к перекрёстку. Путник остановился, осмотрелся и задумался. По какому пути идти дальше? Представьте себя на месте этого путника.) Алексей Ш. размышлял так: «Хотелось сделать много вариантов, чтобы было из чего выбирать. (Нарисовал следующие пути: зеркальное отражение настоящего, зеркальное отражение прошлого, лентяйство, бездельничество; восхождение в жизнь.) Выбираю «Восхождение в жизнь». Я иду. Мне хочется жить, и я буду продолжать жить». Такого рода анализ дает новое понимание жизненного пути и собственных ресурсов.

Описанные приёмы работы способствуют самоактуализации личности подростков. Здесь уместно сослаться на В.Е. Ключко, который показал, что всякое реально осуществляющееся взаимодействие приводит к новой реальности. «Она может быть понята как «многомерный мир данного человека», скрытый от самого человека для того, чтобы обеспечить ему возможность видеть мир отдельно от себя»<sup>1</sup>. Чтобы изучить этот скрытый мир, необходимо проанализировать неосознаваемые особенности жизненного пути. Для исследования глубинных особенностей личности полезно использовать модифицированные Т.Н. Березиной герменевтические методы понимания и интроспекции<sup>2</sup>. В основе этих методов лежит два принципа: подход к образу как изображению и анализ формальных характеристик образа. Эти методы (по мимо диагностики) используются, как обучающий приём, так как анализ неосознаваемых особенностей жизненного пути помогает подростку встать в проектное отношение к своей жизни.

Например, методика «Радуга» (последовательно вообразить цвета радуги, а затем войти в какой-либо образ) позволяет актуализировать значимые жизненные события. А методика «Анализ пространственно-временных

---

<sup>1</sup> Ключко, В.Е, Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: Изд-во Томского университета, 1999. – С. 71.

<sup>2</sup> Березина Т.Н. Методики исследования глубинных особенностей личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 48 с.

образных гештальтов» позволяет взглянуть на свою жизнь с точки зрения структурных моментов. Необходимо представить, как умывался 10 лет назад, затем – 5, 1 год назад; далее как умываешься сейчас; как будешь умываться через 1, 5, 10, 20 лет. У Алексея Ш. картина будущего получилась нечёткая, особенно ближайшие 5 лет, что типично для подростков. Однако расположение образов будущего в верхней части пространства воображения говорит о планировании положительного будущего. «Когда расставляешь картинки, ты представляешь – будущее становится не так туманно, как бы создаёшь его».

Такие задания вызывают живой интерес у подростков, создавая особую, эмоционально насыщенную атмосферу исследования себя.

На занятиях обсуждаются и темы, которые предлагаются самими учениками: о школе, родителях, учителях. Для нас это принципиально важно, ибо только во встречном движении учителя и ученика возможно построение совместной деятельности, «живого знания» (В.П. Зинченко).

Ученик 3: – Вот вы думаете, что вы нас изучаете. А на самом деле мы вас изучаем. Мы пытаемся понять взрослых.

Учитель: – Если вы не просто мою внешность изучаете, а те идеи, которые я вам хочу донести, тогда это отлично.

Ученик 4: – Да. Нам интересно живое общение со взрослым.

Итогом работы является запускание процесса проектирования подростками своей жизни, то есть переход на четвёртый этап развития самопонимания. Для четвёртого этапа развития самопонимания характерно *возникновение толерантности* как единства определённой собственной позиции и стремления понять других. Такие подростки видят недостатки взрослых, их заблуждения (дискредитация образа «идеального взрослого»), но активно сотрудничают с ними. Они умеют выстраивать собственные действия в изменяющейся жизненной ситуации, имеют определённый ресурсный «багаж», они не только знают, но и понимают (то есть отвечают на причинные вопросы) свой характер, интересы, склонности; формулируют цели взаимодействия с учётом возможностей реализации своих интересов и организации совместной деятельности. Иными словами, они начинают нести персональную ответственность за свое воспитание, *планируют собственную жизнь*, отвечая на вопрос «Смогу ли я?». «Мы открываем новое в себе – свою жизнь. Учимся понимать». Таким образом, данные внеурочные занятия по конструированию жизненного пути создают условия для углубления понимания себя, что соответствует переходу от третьего к четвёртому этапу самопонимания.

И, наконец, рассмотрим четвертую дополнительную задачу – работу с родителями.

#### **2.3.4. Работа с родителями по актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.**

Школьному учителю сложно воспринять чувства ребёнка и выразить свои. Родитель в этом смысле может обогатить эмоциональный опыт ребёнка. Если образ идеального взрослого в деятельности учителя опосредован его

функцией (трансляцией знаний), то родитель «напрямую» (через чувства, ценности, смыслы) может влиять на подростка.

В частности, наше исследование проекции факторов самопонимания на семью подтвердило, что родители остаются эмоционально значимыми людьми и, следовательно, влияют на развитие самопонимания у детей. Девятиклассникам ряда школ г. Красноярска предлагалось ответить на вопрос: «Кому вы доверяете свои мечты и фантазии?». Всего было опрошено более 150 подростков. Результаты показали следующее: 85,1% доверяют родителям, 14,1% – сверстникам (в том числе сиблингам), только 0,8% – учителям. Вместе с тем наш опыт профессиональной работы с родителями трудных детей показал, что «застревание» в развитии самопонимания часто является следствием игнорирования родителями фантазий подростка, отсутствия способности представить жизненную перспективу ребёнка, приверженности конформистским ценностям.

Чаще всего школа выключает родителя как субъекта из образовательного процесса. Чтобы «вернуть» родителя в школу как равноправного участника, опосредованно через родителя решать проблему развития самопонимания подростков, нами был разработан специальный семинар-тренинг «Педагогическое понимание подростка» (см. приложение II). Такой тренинг может рассматриваться как модель работы с родителями в школе, как определённая воспитательная система, которая может помочь установить действительно равноправные отношения субъектов взаимодействия: учеников, учителей, родителей. Сквозная идея тренинга – переосмысление воспитательных ценностей родителей (от конформизма к неконформизму, от утилитарных ценностей к понимающей педагогике), на основе чего по-новому сотрудничать со школой.

---

**Семинар** – один из видов практических учебных занятий. Семинар способствует углубленному изучению темы. Специфика родительских семинаров – коллективное обсуждение опыта воспитания детей под руководством ведущего.

---

Программа семинара состоит из диагностического, информационного, развивающего блоков и включает в себя три направления (в соответствии с выделенными факторами самопонимания):

1. Проблематизация представлений родителей об их понимании ребёнка (знакомство с понятием «принятие ребёнка»; показ важности наличия некоторой степени самостоятельности ребёнка, не связанной с активностью родителя; показ неуместности ряда действий родителя). Это способствует выработке у родителя терпимости, доверия к собственному непониманию.

2. Выработка отношений сотрудничества с ребёнком даёт возможность лучше ориентироваться в интересах ребёнка, его правах и обязанностях; понять значение позитивных ожиданий, фантазий относительно ребёнка; уметь

выражать свои чувства и желания, более эффективно строить общение с ребёнком.

3. Расширение возможностей понимания своего ребёнка состоит в способности к открытому высказыванию, умению видеть смыслы и ценности собственные и детей.

Каким образом родителю создать педагогические условия, чтобы подросток «обнаружил себя»? В самом общем виде можно ответить так: понимать ребёнка, а понимание начинается с признания непонимания.

Что мешает этому? Так называемые доморощенные педагогические концепции родителей, то есть более или менее осознанные воспитательные установки: «Я должен всё знать о ребёнке», «У него не должно быть никаких тайн от меня», «Для того чтобы иметь хорошие отношения с ребёнком, необходимо знать все его мысли», «Если я хорошая мать (отец), значит, я всё знаю о ребёнке» и так далее.

Следствие таких концепций: «Мне всё понятно (или должно быть понятно) в моём ребёнке». Происходит подмена понимания *знанием*. Такие родители всё решают за ребёнка, полностью берут ответственность за его жизнь на себя. Образцовый ребёнок для таких родителей – это тихий, послушный, хорошо откликающийся на «команды» и исполняющий их. Вокруг таких представлений и строится работа.

Родители подводятся к мысли, что отношения взаимопонимания и сотрудничества с подростком изначально не даны. Родителям сообщается, что подростковый возраст – это критический возраст, но не столько в плане трудновоспитуемости (хотя и это, конечно, есть), сколько в плане смыслового вакуума у подростка, который не всегда может понять не только родителей, но и себя. Другими словами, ставится цель: доказать родителям, что взаимонепонимание – это факт, социально обусловленный (ребёнок стоит на пороге выбора).

На первой встрече родителям предлагается высказать свои ожидания, опасения относительно ребёнка. Обычно высказывания значительной части родителей по смыслу сводятся к следующей фразе: «У нас в семье если и бывают недоразумения, то стоит ли обращать на них внимание?»

Поэтому работа с родителями строится примерно по такой схеме: дается упражнение (или тест), а затем показывается, в чём именно состоит непонимание родителем ребёнка.

Так, на нашем семинаре родители информировались, что по результатам анкетирования родителей (71 человек) из четырёх девятых классов только у 7 повышенная родительская тревожность, у 15 – неадекватно низкая родительская тревожность, у 49 родителей в пределах нормы. Полученные результаты интерпретировались следующим образом: «Родительская тревожность у вас низкая, это говорит о том, что вы решили за ребёнка его ближайшее будущее, однако по результатам тестов большинство ваших детей не имеют цели в жизни». Например, в рисунках на тему «Надежда» присутствуют случайные желания: сосиска в тесте, мороженое, прогулка и так

далее. Это дает возможность родителю обратиться к самому себе, усомниться в его понимании ребёнка.

Родители информируются о том, что существует безусловная и условная любовь. Принятие ребёнка во всех проявлениях соответствует первому виду, а принятие за какие-то определённые действия – второму виду любви. В первые годы жизни ребёнку необходима всепоглощающая любовь, безусловное принятие. Недаром у многих народов ребёнку до 5–6 лет позволяется очень многое, а затем наступает период научения социальным требованиям и запретам. То есть в доподростковый период важно условное принятие, которое определяется требованиями, связанными с режимом жизни. Они организуются сначала родителями, затем и учителями. В подростковом возрасте необходимо сменить акценты. Важнейшее значение приобретает снова безусловное принятие подростка. Речь идёт о мечтах, фантазии, лени и так далее (парадокс, но именно из этого может вырасти самостоятельность и ответственность).

После этого проводится диагностика родительских представлений о ребёнке и их обсуждение. Некоторые родители дают только позитивную характеристику ребёнка или описывают исполнительного, внимательного к родителям ребёнка: «добрый, внимательный, делает то, что скажу, заботится о родителях, помогает по дому» и так далее. Мало родителей, которые отмечают признаки самостоятельности ребёнка («имеет своё мнение», «умеет отстаивать своё мнение, инициативность»). Это свидетельствует о том, что многие родители продолжают относиться к своему ребёнку как к младшему школьнику. Тогда родителям говорится, что «у вас уже не семилетний ребёнок, который радуется вам сам по себе или выполняет ваши требования, а подросток, для развития которого крайне важно поощрение самостоятельности (чтобы он имел своё мнение, мог его отстаивать)» и что «самостоятельность сама по себе не приходит». Особо акцентируется мысль о том, что то, что огорчает родителя: упрямство, ранимость, обидчивость, раздражительность, лень, ложь и так далее – суть признаки обращения к себе и к взрослому.

Например, фрагмент обсуждения:

С.Р.: – Да, мне нравится, когда сын внимателен ко мне. Но меня беспокоит его дерзость, упрямство. Иногда я не могу понять его.

Ведущий: – Может быть, дерзость, упрямство – это первые ростки самостоятельности, своего мнения. Может, так он тренирует свою волю? Попробуйте посмотреть на то, что огорчает вас, как на поиск себя, как на попытку самоутверждения (может, и не всегда адекватным способом).

В таком ключе развивается дискуссия. Родителям сообщается, что к попыткам подростка понять себя надо очень деликатно относиться. Взрослым надо увидеть в этих явлениях скрытый призыв к взаимопониманию и содействию. Неприятие, авторитарно-враждебное или пренебрежительное отношение к этому ведёт к негативным последствиям. Например, подросток замкнётся в себе, тогда это будет уже не обращение к себе, а некоторый факт поведения подростка (навязанная извне оценка).

Родители информируются, что чрезмерные действия родителя (чтобы знать всё о своём ребёнке; знания о ребёнке для таких родителей – это и есть

понимание): многократное задавание риторических вопросов, контролирование ребёнка, морализаторство, внушение худшего, ежедневные приходы в школу, совместное выполнение с ребёнком домашних заданий и так далее – сковывают нарождающуюся инициативу ребёнка, он становится пассивен, и, часто при внешнем благополучии, он отчуждается не только от родителей, но и других взрослых. Родителям надо обратить внимание на те действия подростка, которые не вписываются в установленный ими режим. В таких случаях родителю лучше обратиться к самому себе: «Помогают ли мои действия ребёнку стать самостоятельным? Не мешаю ли я ему своим поведением?» Понимание непонимания даёт возможность родителю остановиться и тем самым по-иному взглянуть на ребёнка.

Большинство родители после таких обсуждений могут сформулировать свои проблемы, связанные с трудностью взаимопонимания: «Сидит и молчит, не слышит меня», «Замкнутый, не делится своими мыслями. Предпочитает улицу семье: «Меня там понимают», «Односложность ответов, не пытается разговаривать», «Всё, что я говорю, воспринимает в штыки», «Я стараюсь дочь понять, а она меня не хочет понимать», «Он общается со мной, но что-то не договаривает. Семья – это семья. Мы должны быть искренни, открыты друг для друга», «Хотелось бы найти точки соприкосновения с сыном» и другие.

Таким образом, происходит проблематизация представлений родителей об их понимании ребёнка. Родители становятся терпимее относиться к не всегда понятному поведению подростка, тем самым развивая его самопонимание. «Я стала больше прислушиваться к себе, стараюсь по-новому общаться с ребёнком, хотя мне это и трудно». Повышение родительской тревожности (у кого она была в норме или ниже нормы) после тренинга также свидетельствует об эффективности работы.

Педагогические условия, обеспечивающие родителям выработку отношений сотрудничества с ребёнком («опробование себя» – нахождение в настоящем предела допустимого планируемых действий), связаны с осознанием того, что их ребёнок стал уже почти взрослым. А это значит, что он должен занять в семье новое положение, значительно более равноправное, чем раньше. У ребёнка должны появиться и новые права, и новые обязанности, а у родителей – навыки: аргументировано объяснять, открыто высказывать свои надежды, опасения относительно ребёнка; уметь высказывать свои желания и чувства.

Какие родительские педагогические концепции мешают этому? «Ребенок должен уважать старших, а чтобы его уважать, он должен уважение заслужить», «Ребёнок должен слушаться родителей», «Ребёнка нужно воспитывать, его нельзя баловать».

Следствие таких концепций – непонимание родителями своих чувств, желаний (вплоть до алекситимии<sup>1</sup>) и чувств и фантазий ребёнка, что приводит к изоляции ребёнка от родителя. Иллюзия понимания создается усилением

---

<sup>1</sup> Трудность в определении и описании собственных переживаний, бедность фантазии, воображения. Высокий уровень алекситимии родителей часто сопутствует низкому уровню развития самопонимания у ребёнка.

*контроля*. Такие родители, игнорируя новые права ребёнка, навязывают ему обязанности, «замкнутые» на нём самом: уборку им своей комнаты, добросовестную учёбу и другое; тем самым постоянно контролируя ребёнка («как хвостик бегаю за ним»). Поэтому вполне естественно, что подобные требования обычно вызывают у подростков раздражение, так как они стремятся к самостоятельной организации собственной жизни и именно в этом наименее склонны следовать требованиям взрослых.

Необходимо показать родителям, что ребёнок имеет право на свою «частную жизнь», и обучить родителя помощи ребёнку в развёртывании его социальной активности (обеспечение пробных действий), что обеспечивает развитие самопонимания.

Родителям говорится, что в подростковом возрасте у ребёнка появляются новые права и обязанности. Права и обязанности неразрывно связаны между собой. Главное право – это право распоряжаться собой, оно требует высокой ответственности и зарождается и проявляется в добросовестном выполнении своих обязанностей. Наилучшим полем воспитания у подростка ответственности и самостоятельности являются обязанности, связанные с жизнью семьи в целом: например, уборка не своей, а общей комнаты, покупка продуктов для всей семьи и тому подобное. Что касается прав, то здесь на первом месте стоит право распоряжаться своим временем (разумеется, в пределах разумных ограничений, заранее согласованных с родителями). Нередко ребёнок этого возраста рассматривает как посягательство на свою свободу стремление родителей регулярно получать исчерпывающий отчёт о его делах, взаимоотношениях и переживаниях.

Применяется ряд методических приёмов. Например, для обсуждения прав родителя и прав ребёнка используется упражнение «Билль о правах». Родители разбиваются на две группы: «родителей» и «детей». И каждая группа поочерёдно предъявляет свои права. Пункт принимается, если все согласны. В процессе обсуждения этих прав хорошо моделируются те состояния, которые возникают в связи с этим у детей и родителей. Для иллюстрации сказанного ниже приводится фрагмент дискуссии.

«Дети»: – Ребёнок имеет право на ничегонеделание.

«Родители»: – Как это?

Ведущий: – Лежать на диване и плевать в потолок?

«Дети»: – Да, свои интересы.

Ведущий: – А по телефону болтать, общаться с друзьями – это сюда?

«Дети»: – Да-да!

«Родители»: – Нормальный ребёнок не может нечего не делать!

Ведущий: – Действительно, родители обычно недовольны, когда дети нечего не делают.

«Родители»: – Это же опасно. Например, приходиться домой, когда вздумается. Учиться перестанет!

Такие дискуссии дают возможность по-другому посмотреть на свои родительские установки, получить навыки отстаивания своих прав, лучше осознать свои чувства.



Полезным для родителей оказывается сравнение прав родителей и детей, составленными ими и их детьми. Например, может выясниться, что дети первое место отводят своему праву на личную жизнь (и голосуют за это единогласно), в то время как родители не могут договориться в отношении этого права. В этой связи родителям сообщается о том, что у ребёнка должна быть своя жизнь, не подотчётная взрослым. Если взрослые будут чересчур настойчиво допытываться о делах подростка, это приведёт только к тому, что он начнёт их обманывать.

Ряд родителей чувствует себя беспомощным перед детьми, их требованиями. Поэтому особо обращается внимание на такие права родителей, как право на личную жизнь, свои интересы, не связанные с ребёнком. Родители информируются о том, что если они смысл своей жизни видят только в своём ребёнке, то они производят впечатление навязчивых, запрещающих («Меня огорчает, что мои родители сильно «трясутся» из-за меня»).

Что касается обязанностей родителей и детей, то проводится мысль, что должен существовать баланс обязанностей: на каждую обязанность родителя должна существовать обязанность ребенка, это должна быть «улица с двусторонним движением». Так, применяется такой методический приём: родителям необходимо составить список своих обязанностей и обязанностей ребёнка. Если существует дисбаланс, то предлагается его исправить.

Специально обсуждаются подростковые интересы. Родителям сообщается, что в подростковом возрасте развиваются интересы. Многие родители не понимают, что разбросанность интересов – это как раз признак нормального протекания кризиса. Успешный родитель осведомлён об интересах ребёнка, пытается их «примерить на себя», понять лучше ту сферу, которой увлекается подросток (например, музыку). И высказывание даже своих негативных чувств и желаний относительно этого помогает подростку сориентироваться.

Большое значение для развития интересов приобретает привлечение ребёнка к участию в принятии решений, касающихся всей семьи (кого пригласить в гости на Новый год, как провести лето и тому подобное). Полезно, чтобы подросток представлял себе, хотя бы в общих чертах, материальное положение семьи и участвовал в планировании семейного бюджета.

Проблема потери интереса к учёбе также актуальна для родителей подростков. До них доводится мысль, что просто запретами и контролем не возобновишь этот интерес. Необходим открытый диалог взрослого и ребёнка, чтобы они имели возможность открыто высказаться, «нащупать» интересы ребёнка, чтобы ребёнок мог варьировать своё поведение, осуществлять пробные действия.

Что касается представлений родителя о ребёнке, то здесь подчёркивается, что позитивные ожидания и фантазии родителя относительно ребёнка, его чувства и переживания имеют большое значение для понимания ребёнком самого себя.

Ожидания оцениваются с помощью таких методических приёмов, как написание сочинения «Если б мой ребёнок мог всё» и рисование на тему

«Надежда моего ребёнка». Например, что родители с негативными ожиданиями описывают только конкретные трудности своего ребёнка («Ходил бы в школу. Не сидел бы целыми днями у телевизора» и так далее), не видят содержательной перспективы его жизни («...без нравственной основы он будет злоупотреблять своими способностями. Захотел – ограбил банк. Захотел – наказал своего врага. Захотел – стал наркоманом, захотел – ушёл от наркотиков»). Родители с позитивными ожиданиями описывают будущее своего ребёнка – каким он станет, какие у него способности и так далее («Чем бы ни занялась моя дочь, я считаю, что самое главное – найти правильно свою дорогу в жизни, профессию по душе. У неё есть способности к музыке. Я уверена, что она сможет найти себя в жизни»). Эти сочинения сравниваются, что помогает интерпретировать проблемы части родителей: неумение позитивно рассматривать поведение ребёнка, неумение позитивно фантазировать относительно него.

Для подтверждения этой мысли проводятся исследование уровня алекситимии (что говорит о бедности воображения, неумении выразить свои чувства). У проблемных родителей наблюдается высокий уровень алекситимии.

Все техники, которые используются в этой связи, направлены на обращение родителя к самому себе, заботу о своём внутреннем Я. Например, дается задание закончить следующие предложения (здесь на занятии и во время трудного общения с ребёнком): «Я чувствую...»; «Я хочу...»; «Я собираюсь...» и так далее. Многим родителям это непросто сделать, так как все их желания «зациклены» на ребёнке. «Я чувствую *нежность*. Я хочу *ему помочь*. Я желаю, *чтобы он был со мной искренним*. Я собираюсь... *не знаю*».

Им предлагается представить, что у них есть ещё один ребёнок – их внутреннее Я. Оно также страдает, как и реальный ребёнок, когда его игнорируют. После этого рекомендовалось начинать обнаруживать у себя простые желания.

Кроме того, родители обучаются отличию «я- и ты-высказыванию». В частности используется техника указания пальцем: если указательный палец направлен на собеседника, это «ты-высказывание», а если на себя, то «я-высказывание». С ребёнком рекомендуется использовать «я-высказывание». Это помогает родителям выразить свои чувства и желания.

Здесь также помогает трёхчленная модель транзактного анализа Э. Берна – Родитель, Взрослый, Ребёнок. Родителям объясняется, что они играют роль гипнотизёра, когда произносят растерянному ребёнку своё нравоучение, внушают «формулу беспомощности». Например: «Ты никогда не научишься делать это!» Эти формулы работают многие годы, пребывая вне критики и осмысления. Анализ таких форм поведения помогает родителю осознавать их и строить более эффективное общение с ребёнком.

Родителям с нормальным уровнем алекситимии достаточно простой подсказки, чтобы они поняли, что ребёнку необходимо объяснение. Например:

Родитель 1: – Без предупреждения дочь собралась и пошла в гости. Я чувствую неуважение к себе.

Ведущий: – А как бы вы хотели, чтобы она себя вела?

Родитель 1: – Ну, чтобы предупредила.

Ведущий: – Ну так и говорите: «Когда ты без предупреждения, внезапно уходишь в гости...»

Родитель 1: – ...то я чувствую неуважение к себе. А это надо объяснять?

Ведущий: – Конечно!

Таким образом, родители обучаются понимающему общению, которое подразумевает взаимопонимание, а не осуждение или приговор, любовь без всяких условностей, создание положительного мнения о ребёнке. Родителям сообщается, что взрослый человек, чтобы его уважали, должен это заслужить: у него было для этого достаточно времени и возможностей. Ребёнок же имеет право на уважение окружающих просто в силу того, что он – человек, личность, хотя ещё и не успевшая проявить себя в каких-либо значительных поступках (именно так воспитывались аристократы).

После занятий в большинстве случаев у родителей снижается уровень алекситимии, и, кроме того, большинство из них лучше начинают понимать себя и своего ребенка. Например: «Сын стал более самостоятельный. Он хоть и не слушается нас, стал упрямый, сейчас я поняла, что ему это надо попробовать, чтобы самому сделать вывод. Например, говорю теплее одеваться, он меня не слушается и приходит замёрзший. Но зато проверил это на себе». Многие отмечают, как важно говорить о своих желаниях и чувствах: «Осознала, что необходимо рассказывать о своих чувствах. Чтобы быть понятым, необходимо говорить о себе. Тогда и ребёнок более откровенен с тобой, и его легче понять».

Резюмируя, необходимо отметить, что обсуждение интересов, прав и обязанностей ребёнка, ожиданий и фантазий относительно ребёнка, своих желаний и чувств оказывается полезным для родителей и способствует выработке отношений сотрудничества с ребёнком, тем самым развивая его самопонимание.

В работе с родителями для углубления понимания себя (нахождение старшим подростком своего места в мире, создание картины мира) необходимо было показать, что их ребёнок уникален, то есть может овладеть ценностями, смыслами, которые не утилитарны и не связаны с сиюминутной выгодой.

Какие родительские педагогические концепции мешают этому? «Ребёнок должен быть обыкновенным», «Ребёнок должен быть средним, как все», «Ребенок должен быть самим собой».

Следствие этих концепций – отождествление дисциплины с ответственностью, отсутствие воспитательных идеалов.

Самотождественность и самодостаточность родителя губительны, прежде всего для растущего человека, обрекают его на неподвижность. Человек (и родитель, и ребёнок) нуждается в трансценденции – выходу за пределы самого себя, что способствует любой живой коммуникации. Родителям необходимо показать некоторую философию воспитания, когда взрослый способен к общению с ребёнком на языке своих смыслов и ценностей.

Расширение возможностей понимания своего ребёнка возможно через расширение понимания смысла ответственности. Поэтому базовая тема

обсуждения с родителями – проблема ответственности. По сути, на эту тему замыкаются все предыдущие направления работы с родителями.

Непонимание смысла ответственности родителем приводит их к *поиску различных стимулов*, чтобы управлять поведением ребёнка: «пытаемся говорить и по хорошему, и по плохому», больше доверять (но потом делают вывод, что «мы слишком много ему доверяли»). Эта же тематика воспроизводится на занятиях. Пример фрагмента обсуждения:

Родитель 2: – Чтобы ребёнок был ответственным, его надо как-то стимулировать.

Родитель 3: – Хотите пример? Отец обещал сыну, что если тот закончит четверть на пятёрки, то купит ему машину. Сын закончил на пятёрки, а отец не купил, и сын «скатился».

Родитель 4: – Получается, если воспитание строится на обещаниях, то ничего хорошего не получится?

Ведущий: – Да, видимо. Если родители используют метод кнута и пряника, то появляется стимул, но не смысл.

Родитель 5: – Может быть, надо больше доверять ребёнку?

Ведущий: – Необходимо создавать условия, чтобы подросток изначально знал, что только он отвечает за свой выбор.

Для того чтобы развернуть последний тезис, сделать его понятным родителям, занятия строятся на сопоставлении понятий ответственности и целей воспитания. Так, родителям дается задание определить, что такое ответственность. После этого они информируются о том, что ответственность включает в себя два момента: первый – отвечать за что-либо; второй – быть *причастным* к этому не в отношении частных действий, а в отношении картины мира в целом. Таким путём «снимаются» следующие представления взрослых: когда ребёнок осуществляет замысел родителя (это может быть дисциплинированность и так далее), что ответственность возникает с детского сада, с младшей школы.

Родителям сообщается, что за свою жизнь (как определённую картину мира) ответственность начинает формироваться только с подросткового возраста. В этот период родитель может помочь ребёнку стать ответственным, то есть причастным к жизни взрослых (а не разделение поведения: дома, для родителей – одно; на улице, для сверстников – другое), и относительно этого иметь своё мнение, свой опыт; иначе говоря, понимать себя.

Используется следующий методический приём. Родителям дается задание сформулировать цели воспитания, то есть определить критерии, когда их ребёнок станет взрослым. Здесь у многих родителей возникают затруднения, непонимание смысла задания. Вот характерный фрагмент дискуссии:

Родитель 6: – Ребёнок в любом возрасте всё равно ребёнок.

Родитель 7: – Зачем об этом думать – всё придёт само собой?

Ведущий: – Но ведь вы не хотите, чтобы, уже взрослым, ваш ребёнок был беспомощным, несамостоятельным, зависимым, то есть инфантильным?

Родитель 8: – Нет, конечно.

Ведущий: – Тогда об этом надо задумываться. Посмотрите, какие цели воспитания высказывают многие из вас:

– добрый – (по словарю Ожегова) делающий добро другим;

– честный – добросовестный, заслуживающий уважения, безупречный – это опять-таки для других;

– воспитанный – умеющий хорошо себя вести – то же самое.

Иначе говоря, это скорее не собственные ценности, а ориентация на других. Некоторые прямо так и написали: «быть как все», «средним» и так далее.

Родитель 9: – Но ведь наши родители так и жили. Мы обыкновенные люди. Жили, работали, чтобы родителям как-то помочь, ни от кого не зависеть.

В таком ключе проходит обсуждение. Родители информируются, что конформистские ценности: быть как все, обычным, средним; даже такие, которые по смыслу – конформистские: добрым, честным и так далее – не дают ребёнку ориентира в нынешней социальной обстановке. Сегодня оказалась нарушена межпоколенческая передача опыта и то, что раньше выполнял патриархальный уклад жизни. Отсутствует внятная идеология. Поэтому родителям говорится, что эти идеалы должны быть неконформистскими (например, образованность, ответственность, самостоятельность, личность, способная к самоизменению, и другое) и связаны с личными ценностями родителей.

Если родитель говорит о том, каким он хочет видеть ребёнка в будущем, и одновременно объясняет способ своего знания про идеал (а это ценности родителя), тогда создаются условия для углубления самопонимания ребёнка, то есть начинает формироваться ответственность у ребёнка. Родителям рассказывается технология передачи ответственности (описанная супругами Байярдами). Им рекомендуется прочесть книги: Р. и Дж. Байярды «Ваш беспокойный подросток», Г.Н. Сартан «Тренинг самостоятельности у детей».

Здесь возникают следующие проблемы. У части родителей «отсутствуют» ценности, то есть они не могут о них вербально сказать: «Всю жизнь: семья – работа. Мы обычные люди. У нас идеалов нет»; «А зачем идеалы? Почему моя дочь не может быть самой собой?» и так далее. Иными словами, имеет место гипоопека, мы бы даже назвали её «алекситимической», когда родитель не хочет (в случае алекситимии – не может) делиться своим опытом жизни. Такие родители информируются о том, что их опыт крайне важен для ребёнка, чтобы ориентироваться в этом сложном мире. А если ребёнок будет предоставлен самому себе, то возможны тяжёлые последствия (раннее вступление во взрослую жизнь, различного рода зависимости). При работе с такими родителями было важно, чтобы они начали вслух рассуждать о себе. И это помогает сформулировать им собственные идеалы, например, о смысле учёбы:

Родитель 10: – Когда учишься, масса времени тратится непонятно на что. На фига это надо? Тяжёлый груз образования.

Ведущий: – Это как раз ваша задача – показать ребёнку «на фига это надо». Если *вы* в этом не можете найти смысл, то каково ребёнку?

Родитель 11: – Необразованному человеку сложно в этом мире жить. И на работу нужную не устроишься, и круг общения не тот.

У другой части родителей имеется негативный опыт собственной жизни, который приводит к тому, что ребёнок оказывается единственной ценностью, и у них существуют трудности с определением собственных ценностей (обычно на основе высокого уровня алекситимии).

Работа с такими родителями строится так, чтобы подвести их к собственным интересам, увлечениям, не связанным с жизнью ребёнка. После этого они могут сформулировать свои ценности, что дает возможность им лучше понять значение ответственности и самостоятельности для их ребёнка.

Трудности работы с ещё одной частью родителей связаны с тем, что их не устраивает собственная работа. По методике М. Рокича, «интересная работа» для них ценна, но недоступна; либо вообще работа не ценность. Следовательно, родители не знают, что сказать ребёнку про себя, про свои достижения. Характерный пример обсуждения.

Родитель 12: – Но вот я преподаю в университете, а денег нет.

Ведущий: – Но вы всё-таки продолжаете работать, значит, вы что-то цените в своей работе? Так говорите это ребёнку! Ребёнок не понимает родителей, когда просто обсуждаются оценки, пропуски. «Почему пропустил? Почему такая-то оценка? Учёба нужна для тебя». Или родитель вызывает чувство вины (не ответственности!): «Мне тяжело тебя растить, а тебе учиться не хочется».

Родитель 13: – А если у меня нет идеалов? Я хотела бы, чтобы сын был нормальным. Рабочим человеком, не алкоголиком. Чтобы семья была нормальной.

Ведущий: – Расскажите о себе.

Родитель 13: – Я закончила десять классов. Пошла работать, чтобы детей обеспечить, чтобы на квартиру заработать. Пыльная, мужская работа. Там я здоровье потеряла. Я не хотела бы сыну такой работы.

Ведущий: – Свяжите это с учёбой сына. И скажите это ему прямо сейчас, как будто он находится здесь.

Родитель 13: – ...А у тебя есть возможность, чтобы выучиться, чтобы общаться. Если ты выучишься, тебе легче будет жить. Ты будешь образованный, а не как я – безграмотная. Чтобы дорогу пробить, надо учиться.

Ведущий: - Вот вы и сказали эти слова. Говорите это сыну.

Родителям показывается, что главное в общении с ребёнком – это открытое искреннее высказывание о себе, связанное с проблемой ребёнка. Такое высказывание не вызывает у ребёнка чувство вины и непонимания.

Вместе с тем, очевидно, что приведённые примеры говорят о том, что такие родители делают только первые шаги к пониманию своего ребёнка. Какими же способностями должен обладать родитель, чтобы предельно полно понимать ребёнка? В самом общем виде, он должен ясно представлять различные варианты самореализации ребёнка. Это хорошо видно при использовании такого методического приёма, как написание сочинения «Если б мой ребёнок мог всё».

Обычно в ходе семинара-тренинга сложно было отследить такого типа изменения родителей (переход от видения проблем ребёнка к его возможностям), так как не удается заставить их делать повторно такую трудоёмкую работу, как написание сочинения. Поэтому ограничимся их общими отзывами.

Ответы родителей показывают, что они начали лучше понимать собственные стереотипы воспитания, которые не являются результатом их осознанного выбора, а обычно перенимаются либо «по наследству» от своих родителей (например: «Поняла, что следую материнской установке, что фантазии являются пустой тратой времени», «Убедилась, что сильно строга и консервативна»), либо являются следствием представлений об отношениях ребёнка и родителя, полученных из близкого социального окружения, средств массовой информации («Я убеждена, что средний класс – основа нашей жизни. Но сейчас я поняла, что в воспитании нельзя ориентироваться на средний уровень. Мы стали лучше понимать друг друга»).

Таким образом, осознание уникальности и неповторимости ребёнка вместе с признанием за ним самостоятельности и ответственности углубляют родительские чувства по отношению к нему, родитель становится помощником ребёнка в преодолении критического периода. Когда родитель умеет говорить с ребёнком на языке своих смыслов и ценностей (а не просто «можно» или «нельзя») – это «живой» взрослый, который помогает сориентироваться и, следовательно, развивает самопонимание у подростка.

Наш опыт ведения семинара-тренинга с родителями подтверждает мнение большинства профессионалов, что взрослые люди могут меняться, если попадают в развивающую среду, получают возможность честного и открытого общения, могут обсуждать различные проблемы в атмосфере доверия и понимания, тем самым решается дополнительная педагогическая задача, опосредованно способствующая развитию самопонимания у подростков.

## **Выводы**

Таким образом, развитие самопонимания старших подростков реализуется при решении следующих педагогических задач:

- выстраивании нового отношения к школе, заключающегося в преодолении себя прошлого и понимании последней как «школы жизни»;
- получении опыта нормотворческой деятельности, что позволяет выходить «за пределы» себя, превращать нормативность социального мира в ресурс развития самопонимания;
- конструирования жизненного пути как построение подростком себя, своей индивидуальной истории;
- актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения в работе с родителями посредством осмысления воспитательных установок.

## Контрольные вопросы.

1. Назовите критерии отбора учебного материала для выстраивания нового отношения к школе.
2. В каких формах организации деятельности старших подростков происходит выстраивание нового отношения к школе?
3. Какие вопросы школьной жизни обсуждаются?
4. Почему нормотворческая деятельность старших подростков развивает их самопонимание?
5. Какими ключевыми моментами задается нормотворческая деятельность старших подростков?
6. Назовите формы организации нормотворческой деятельности.
7. Как происходит регуляция норм учебной деятельности старшими подростками?
8. Ученическое самоуправление и его влияние на развитие самопонимания.
9. Почему участие в социально значимых проектах развивает самопонимание старших подростков?
10. Развитие самопонимания в процессе социальной практики старших подростков.
11. Почему важно конструирование жизненного пути для старших подростков?
12. Чем задается полнота самопонимания у старших подростков?
13. Как вы представляете глубинное общение с подростками?
14. Назовите тематику занятий по конструированию жизненного пути.
15. Каким образом опосредованно через родителя развивать самопонимание подростка?
16. Основные направления работы семинара-тренинга для родителей.

## Практические задания.

### а. Выстраивание нового отношения к школе.

1. Подростки видят своё повзросление, но плохо понимают свои «смутные брожения души» (Г.А. Цукерман): учёба («достала!»), отношения с учителями («грузят!»), родителями («трясутся надо мной»), сверстниками (по-разному). Со всем этим нелегко разобраться. Иногда такое состояние называют периодом «закрытости», когда школьник активно не хочет (а точнее сказать, не может) говорить о себе, потому что не имеет средств и способов выражения. Подросткам необходимы некоторые «опоры», чтобы они начали рассуждать. В этой связи умение беседовать с подростками важный воспитательный момент.

Изучите предложенный ниже текст по методике проведения беседы.

Беседа должна быть так организована, чтобы собеседник сохранил свое естественное состояние. По возможности он не должен знать, что с ним проводится целевая беседа, тем более он не должен знать цели беседы.

При подготовке к беседе кроме *целевых вопросов* необходимо продумать вопросы, поддерживающие беседу. С их помощью экспериментатор



включается в беседу и поддерживает интерес к ней. Вопросы должны быть интересны ученику, эмоционально и мотивационно значимы для него.

Вопросы, подготовленные для беседы, должны быть краткими, понятными для ученика. Они должны обеспечивать максимальное участие ребенка в беседе, создавать атмосферу доверия, соответствовать требованиям образовательного процесса. Вопросы не должны быть внушающими, касаться личности ребенка или создавать у него неприятные ощущения. Полезно как можно больше ставить *косвенных вопросов*.

Очень *внушающими* являются следующие формы вопроса: «Не согласен ли ты с тем, что...», «Не считаешь ли ты...», «Не кажется ли тебе...» и т. д.

Большой степенью внушения обладают предполагающие вопросы: «Книги (не по школьным предметам) ты читаешь?», когда неизвестно, читает ли вообще ученик художественную литературу. Менее внушающие вопросы типа: «Любишь ли ты читать или смотреть телевизор?» Еще меньшее внушение оказывают вопросы вроде: «Любишь ли ты читать или нет?» Наиболее удачной формой вопроса являются *определятельные вопросы*: «Чем ты любишь заниматься дома?»

В форме беседы учитель может выяснить особенности формирования личности детей: их характер, нравственные чувства, интересы, способности, отношения и др.

Косвенный вопрос маскирует истинные цели беседы. Если вопрос «Нравятся ли тебе уроки математики?» является *прямым вопросом*, однозначным в понимании, то *косвенный вопрос* формулируется иначе: «Сколько бы тебе хотелось, чтобы в неделю в расписании было уроков математики?»

Разновидностью косвенных вопросов являются *безличные*. Рекомендуется задавать их в безличной форме: «Нравится ли ребятам ваша классная комната?» Этот вопрос лично не относится к самому собеседнику, он является безличным. Однако при ответе на него ученик выражает, как правило, именно свою точку зрения. В числе косвенных могут быть *проективные вопросы*. В них речь идет не о самом собеседнике, а о каком-то другом, воображаемом, человеке или группе лиц. Например: «Как, ты считаешь, поступил бы мальчик, если бы его незаслуженно обидели?» Иногда проективный вопрос представляет собой детально описанную ситуацию с вымышленной личностью. И у собеседника выясняется, что будет делать или чувствовать эта воображаемая личность. При ответе собеседник поставит себя на место лица, упоминаемого в вопросе, и таким образом выразит свое собственное отношение.

Разработайте беседу с учащимися 9-го класса, помогающую им выстраивать новое отношение к школе. Если возникнут трудности, то предварительно сформулируйте по указанной тематике следующие типы вопросов, а затем составьте примерный план беседы:

№	Тип вопроса	Формулировка
1	Предполагающий	
2	Определятельный	
3	Внушающий	
4	Целевой	

5	Прямой	
6	Косвенный	
7	Безличный	
8	Проективный	

2. Проведите с подростками дискуссию на тему «Моя школьная жизнь».

3. Проанализируйте и проведите отдельные занятия спецкурса «Я и школа» (см. приложение II). Поделитесь своими впечатлениями.

*б. Получение опыта нормотворческой деятельности.*

4. Придумайте и разыграйте с девятиклассниками сценки из школьной жизни:

- поведение учителя на уроке;
- реакция ученика;
- конфликты с одноклассниками.

Какие проблемы и принятые нормы вскрывают ролевые игры и как помогают понять самого себя?

5. Игровой эксперимент «Три страны» (Ю.А. Тюменева, Б.И. Хасан, А.Ф. Филатова<sup>1</sup>). Испытуемым предлагается последовательно выполнить три задания, причем каждый следующий этап предлагается после того, как ими выполнено предыдущее задание.

Инструкция.

1. Представьте себе, что вы попадаете в незнакомую страну и оказывается, что в этой стране нет ни одного общего правила, ни одного общего закона, каждый делает то, что захочется. Что бы там увидели, если бы пришли в магазин? В школу (вуз)? Если бы попали на какую-нибудь фирму или предприятие? Пошли бы в гости к какой-нибудь семье?

2. Теперь вы попадаете в совершенно иную незнакомую страну, и оказывается, что в этой стране для каждого действия существует специальное правило, на каждый поступок – особый закон. Что бы ни делал человек, все нужно делать по строгому правилу и распорядку, и только тем способом, которым делать можно. Что бы вы там увидели, если бы пришли в магазин? В школу (вуз)? Если бы попали на какую-нибудь фирму или предприятие? Пошли бы в гости к какой-нибудь семье?

3. Представьте себе, что вы не можете вернуться в нормальную страну, и вам придется остаться на всю жизнь либо в первой, либо во второй стране. Какую страну вы бы предпочли? Почему? В этой стране вам придется прожить до конца жизни. Что вы сделаете в первую очередь, когда туда попадете? Чем бы вы там стали заниматься вообще, чтобы в тех условиях жить как можно лучше?

Можно выделить следующие категории ответов:

<sup>1</sup> Филатова А.Ф. Нарушение норм половозрастной самоидентификации в подростковом возрасте // Социальная работа с молодежью: психологические и социально-педагогические аспекты. – Омск: Изд-во ОмПГУ, 2004. – С. 121–125.

Ограничение	Наказание	Попытка конструирования собственных норм
-------------	-----------	--

Сначала проведите эксперимент в своей студенческой группе, а затем с подростками. Обсудите полученные результаты. Выбор какой страны более предпочтителен для конструктивного нормотворчества?

6. Прочитайте подросткам небольшую лекцию (10–15 мин.) на тему «Социальные практики и стажировки». Чтобы лекция была интересной и понятной, на доске запишите тему и план, а на каждый свой тезис придумайте яркие примеры.

7. Проведите «круглый стол» по какой-либо значимой для школы и общества проблеме.

*Приблизительный сценарий проведения «круглого стола».*

I. Ведущий объявляет тему и цель «круглого стола». Тема должна заключать в себе проблему.

II. Знакомство через озвучивание своей «визитной карточки»: каждый участник представляется, говорит несколько слов о заявленной проблеме и своих представлениях. Когда позволяет время, возможно включить в «визитку» свои интересы, хобби, достижения не имеющие непосредственного отношения к данной проблеме.

III. Выступление гостей (приглашенных деятелей науки, культуры, образования и т.д.) по теме «круглого стола».

IV. Вопросы гостям.

V. Выступления по теме «Круглого стола» участников, подготовивших доклады.

VI. Вопросы докладчикам.

VII. Высказывания участников «круглого стола»: каждый, вне зависимости от опыта, высказывается на тему «круглого стола»: что нового узнал, какие выводы сделал, кого из выступающих хотел бы отметить или поблагодарить, какие замечания по ходу исследований имеются, какие появились идеи, предложения по продолжению исследований. Если в теме «круглого стола» был заявлен конкретный вопрос (например, «Ввоз в Россию ядерных отходов для утилизации: экологическая катастрофа или наукоемкая отрасль производства?»), то возможно экспресс-голосование участников мероприятия по итогам аргументов и контраргументов выступавших.

VIII. Рефлексия. Каждый участник отвечает на вопросы о своем эмоциональном состоянии в ходе работы «круглого стола», отношении к происходящему.

IX. Заключительное слово ведущего. Ведущий подводит итоги, благодарит всех участников, обозначает перспективы дальнейшей совместной и индивидуальной работы.

Организационные моменты: желательно, чтобы стол действительно был круглым; во всяком случае, участники должны сидеть за одним большим

столом или столами, составленными так, чтобы все хорошо видели друг друга. Полезны бейджики, программки «круглого стола».

8. Проведите дебаты тематически связанные с какой-либо нормотворческой деятельностью.

*Возможный алгоритм проведения дебатов.*

Ход дебатов		Время, мин
Характер выступлений	В это время –	
Участники команд выбирают трех спикеров и готовят выступление	жюри вырабатывает критерии оценок команд	8
жюри объявляет о критериях оценки команд		
Речь первых спикеров: выступающие заявляют позицию своей стороны и выдвигают аргументы, затрагивающие наиболее важные аспекты рассматриваемой проблемы	команды слушают речи противников и фиксируют основные моменты выступления противника	2+2
Оппоненты задают первым спикерам перекрестные вопросы; спикеры отвечают	вторые спикеры команд готовят свои выступления, опровергающие первых (опираясь на записи).	2+2
Выступает независимый эксперт с аналитической справкой (не высказывая своего мнения по теме дебатов)	команды готовят вопросы эксперту	4
Команды задают вопросы независимому эксперту	Вторые спикеры готовят свое выступление	2+2
Вторые спикеры команд опровергают точку зрения оппонентов, выдвигают контраргументы, восстанавливают собственную позицию, опираясь на аргументы из выступления независимого эксперта	команды слушают и фиксируют основные моменты выступления противника	2+2
Оппоненты задают вторым спикерам вопросы; спикеры отвечают	Третьи спикеры команд готовят свои выступления, опровергающие первых	2+2
Третьи спикеры команд выступают с заключительным словом		2+2
Оценка работы команды		5
Начисление штрафных очков		

Выступление жюри:	4
Итого	40 мин

Среди основных критериев оценки выступления дебатующих команд могут быть логика построения речи иллюстрация аргументов фактами, культура речи, доказательность, убедительность речи, обоснованность вопросов. Среди дополнительных критериев – сплоченность команды и культура общения. Штрафные баллы даются за наличие фактических ошибок, несоблюдение регламента, некорректность высказываний.

*Оценочный лист дебатов*

Член жюри

Ход дебатов	Время мин.	Критерии оценки выступления (что именно будет оценивать жюри)	Макс. кол-во баллов	Оценка команд	
				А	Б
1.					
Штрафные очки					
Итоговая оценка:					
Особое мнение:					

9. Проведите с подростками мозговой штурм для решения какой-либо социально значимой проблемы. Какие высказанные идеи вам показались важными? Какие нормы проблематизируются в этих идеях?

*Примерная процедура мозгового штурма.*

Мозговой штурм является важнейшей составляющей процесса проектирования. Нельзя «навязывать» учащимся свою идею. Чем больше выдвигается идей, тем лучше. Под «идеями» здесь понимается начальное размышление учащихся о том, как можно реализовать те или иные потребности людей. При обсуждении происходит свободное самовыражение учащихся, развивается их творчество, способность генерировать идеи. Процедура сопровождается быстрым записыванием идей на бумагу (доску), что помогает «освободить дорогу» для другой идеи, позволяет новой идее «всплыть» на поверхность.

Правила «мозгового штурма»:

- высказывать самые различные идеи, какими бы странными или непривлекательными они ни казались на первый взгляд;
- высказывать идеи быстро, особо не задумываясь и не оценивая их;
- избегать длинных предложений, содержащих анализ;
- не обсуждать идеи (какая хорошая, а какая плохая).

Учитель во время «мозгового штурма» ведёт запись идей на доске, располагая записи произвольно по всему полю доски, чтобы не выделять отдельные идеи. Важно генерировать как можно больше идей. Их оценка будет дана позже, тогда из них можно будет выбрать наиболее интересную.

в. Конструирование жизненного пути.

10. Напишите сценарий фрагмента занятия, содержанием которой является методика «Мой герб».

*Мой герб.*

Придумай свой собственный герб, раздели изображение на четыре сектора, и нарисуй в каждом секторе картинку. Каждая картинка должна иллюстрировать какую-либо сторону твоей жизни:

Сектор 1. Как я люблю проводить свой досуг.

Сектор 2. Что-либо из того, что я сделал недавно и чем действительно горжусь.

Сектор 3. Мое величайшее профессиональное умение.

Сектор 4. Мои величайшие притязания на ближайшие шесть месяцев.

На знамени напишите свой личный девиз или лозунг.

Эти рисунки, а главное, твои мысли, родившиеся во время обдумывания, помогут тебе понять, кто ты есть и кем ты хочешь стать.

Как вы предложили бы девятиклассникам структурировать каждый столбец, чтобы можно было обсуждать проблемы жизненного пути?

Хочу	Могу	Есть	Должно быть
------	------	------	-------------

11. Прочтите отрывки сочинений старших подростков. В некоторых отрывках четко выражено понимание необходимости самостоятельной работы над собой, самопознания, самопонимания — «Я понимаю, что начинать нужно с себя, только интересно, смогу ли?», «Мы живем в трудное время, во «время великих перемен»... и мне кажется, что в первую очередь человек должен всегда верить в свои силы и возможности», «Важно определиться, в каком направлении развивать себя». Однако наряду с приведенными встречаются и другие высказывания, свидетельствующие о неблагополучии во внутреннем «я» школьников. «Моя жизнь просто бессмысленна, я — никчемный человек. Как ни странно, но меня это не пугает, я не пытаюсь что-либо изменить, я просто смирилась. Меня совершенно не интересует мое будущее, я нахожусь в состоянии клинической смерти. Я не знаю, чего я хочу достичь в жизни, не строю никаких планов на будущее, я ни во что не верю, меня ничто не интересует...», «Сейчас в моей жизни происходит некоторый перелом. У меня в душе происходят непонятные смятения. Хватаюсь за все на свете и ничего в итоге, как мне кажется, не успеваю».



Используя прием графической обработки информации «Fishbone» («Скелет рыбы»), сформулируйте проблему, зафиксируйте причины, подтвердите их фактами, сделайте выводы о необходимых педагогических действиях для развития самопонимания.

12. Ценности определяют наше отношение к миру, направляют наши действия. Они могут быть не постоянны, могут изменяться по мере того, как человек взрослеет. Очень важно понимать, какие ценности «живут» в нас сегодня. Однако мы достаточно редко размышляем о том, что для нас является по-настоящему ценным, и есть опасность, что за ежедневными делами мы теряем контакт с тем, что для нас важно. Это может стать причиной ошибок и неудач. А понимание ценностей оказывает значительную помощь в конструировании собственного жизненного пути:

- в планировании личных целей;
- в планировании образования;
- в выборе профессии;
- в обдумывании карьеры.

Ознакомьтесь с методикой «Мои ценности». Эта методика помогает подростку осознать, с одной стороны, что наиболее важно для него сегодня, с другой стороны, чего он хочет от своей жизни, а главное, насколько эти две вещи совпадают.

*Мои ценности*

*Этап I.*

Итак, прочти перечень ценностей; если необходимо, внеси изменения, переписав их, чтобы они наиболее точно отражали твои идеи, или добавив недостающие.

Оцени каждое положение по степени важности для тебя (высокая, средняя, низкая); постарайся распределить все ценности на примерно равные три части. Прочти три совета:

а. Не учитывай, насколько хорошо ты удовлетворяешь ту или иную ценность в жизни.

б. Давай оценку, которую сам считаешь правильной, не старайся следовать своим представлениям о том, что окружающие хотели бы, что бы ты думал.

в. Не давай всем ценностям высокую «оценку», определи, что для тебя наиболее важно в данный момент твоей жизни.

Ценности	Высокая	средняя	Низкая
----------	---------	---------	--------

Намерение: достичь, добраться до цели			
Любовь: получать и разделять теплоту, заботу, общение с семьей, друзьями, родными.			
Присоединение: быть принятыми и нравится другим			
Самоуправление: управлять своими приоритетами и планами			
Устремленность: иметь интересную и престижную работу			
Компетентность: пользоваться уважением за свои умения			
Опытность: быть уважаемым и признаваемым			
Семья: проводить время со своей семьей и иметь значительный круг родственных связей			
Рост: максимально раскрыть свой потенциал; постоянно учиться, изменяться и совершенствоваться			
Здоровье: физическое здоровье, психическое здоровье			
Честность: иметь мужество отстаивать собственные взгляды; быть честным; не изменять своим убеждениям			
Лидерство: влиять и направлять			
Местожителство: жить там, где я хочу			
Деньги: преуспевать в финансовых возможностях			
Удовольствие: иметь развлечения, наслаждаться жизнью и работой			
Признание: иметь общественное положение, пользоваться уважением других			
Обеспеченность: достичь прочного финансового положения			
Услуга: помогать другим людям, участвовать в благотворительности, содействовать улучшению общества			
Духовность: внутренняя гармония, быть в мире с самим собой и жить по своим моральным и этическим убеждениям			
Другие ценности			
Другие ценности			



## Этап II.

Проанализируй, какие из ценностей постоянно удовлетворяются в данный момент и что ты должен сделать в будущем, чтобы добиться в жизни желаемого успеха.

Сделай следующие записи:

В настоящее время в моей жизни есть пять самых важных ценностей:

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

Мои ценности, которые должны быть удовлетворены:

В моем образовании	В моей личной жизни
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Что я должен сделать, чтобы достичь большего удовлетворения моих ценностей в образовании?

Что я должен сделать, чтобы достичь большего удовлетворения моих ценностей в личной жизни?

Попробуйте провести эту методику с младшим братом или сестрой, детьми ваших знакомых. Напишите эссе как ваш отклик на реальные, полученные вами ответы подростков.

13. Л.Н. Толстой советовал иметь цель для всей своей жизни, цель для известной эпохи своей жизни, цель для известного времени, цель для года, цель для месяца, для недели, для дня и для часу и для минуты, жертвуя низшие цели высшим, и вести дневник: «Теперь же, когда я занимаюсь развитием самопонимания, по дневнику я буду в состоянии судить о ходе этого развития». Какие формы работы можно предложить ученикам 9-го класса для определения своих целей?

14. Существует несколько подходов к типологизации жизненных стратегий личности (ЖЗЛ). Социологи Т.Е. Резник и Ю.М. Резник выделяют: стратегии жизненного благополучия; стратегии жизненного успеха; стратегии самореализации. Краткая их характеристика представлена в таблице.

Проанализируйте стратегии, и определите стратегии какого типа придерживаетесь вы и окружающие вас люди. Как связаны между собой тип жизненной стратегии и самопонимание человека? Что об этом необходимо знать девятикласснику. Составьте план беседы и обсудите его в малой группе. Т.Е. Резник и Ю.М. Резник выдвигают гипотезу о том, что существует последовательность способов реализации жизненных стратегий: от жизнеобеспечения к жизнестроительству и от него к житнетворчеству. Согласны ли вы с этим мнением?

Типы жизненных стратегий личности	Способы и модели реализации ЖЗЛ
-----------------------------------	---------------------------------

(ЖСЛ)	
<i>Стратегия жизненного благополучия</i> (потребительство)	<i>Жизнеобеспечение</i> (жизнеобустройство)
<p>1. По предметному содержанию удовлетворяемых потребностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– стратегия материального благополучия;</li> <li>– стратегия духовно-психологического благополучия.</li> </ul> <p>2. По форме проявления:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– стратегия индивидуального благополучия;</li> <li>– стратегия группового благополучия.</li> </ul> <p>3. По целевому назначению:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– стратегия возрастающего благополучия;</li> <li>– стратегия сбалансированного (разумного) благополучия.</li> </ul>	<p>Модели:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– модель одномерного потребления;</li> <li>– модель многомерного потребления;</li> <li>– модель избыточного и достаточного потребления</li> </ul>
<i>Стратегия жизненного успеха</i>	<i>Жизнестроительство</i>
<p>1. По признаку объектной направленности личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– стратегия личного успеха;</li> <li>– стратегия социального успеха.</li> </ul> <p>2. В соответствии с основными сферами человеческой деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– стратегии профессионального (трудового) успеха;</li> <li>– стратегии семейного успеха;</li> <li>– стратегии организации культурного досуга.</li> </ul> <p>3. В зависимости от масштаба успеха:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– успех в узком кругу;</li> <li>– успех в масштабах трудового коллектива;</li> <li>– успех в масштабах города, региона, страны, мира.</li> </ul> <p>4. По нравственным основаниям:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– конструктивные (созидающие), служащие общественному благу;</li> <li>– деструктивные (разрушающие).</li> </ul>	<p>Модели:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– коллективизм – индивидуализм;</li> <li>– продуктивность (конструктивность) – непродуктивность (деструктивность);</li> <li>– исполнение – достижение.</li> </ul>
<i>Стратегии самореализации личности</i>	<i>Жизнетворчество</i>
<p>1. По характеру ориентации творческой деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– стратегия миротворчества</li> </ul>	<p>Модели:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– мирозидание;</li> <li>– экзистенциальное творчество;</li> </ul>

(миросозидание); – стратегия экзистенциального творчества жизни (жизнь во внутреннем мире). 2. По уровню компетентности личности в решении жизненных проблем и способам постижения жизни: – стратегия жизненного мастерства (изнурительная рефлексивная работа); – стратегия жизненного дилетантства.	– мастерство; – дилетантство.
---	----------------------------------

15. Проанализируйте и проведите, наиболее интересные для вас занятия из мастерской «Мой жизненный путь» (приложение II).

г. Работа с родителями.

16. Проведите следующую анкету для родителей подростков и обсудите ее в студенческой группе.

Представление родителей об эффективности школы.

Инструкция. «В какой степени, по вашему мнению, школа решает следующие задачи?»

№	Задачи школы	1 бал	2 балла	3 балла
1.	Обеспечивает высокое качество знаний			
2.	Способствует развитию дружеских, товарищеских отношений между учащимися			
3.	Четко организует жизнь детей			
4.	Предлагает различные программы дополнительного образования			
5.	Бережно относится к ребенку			
6.	Уделяет большое внимание формированию инициативы и самостоятельности детей			
7.	Учитывает запросы и интересы детей			

Важно подчеркнуть, что удовлетворенность родителей прямо зависит от развития самопонимания подростка.

17. Проанализирует тренинг-семинар «Педагогическое понимание подростка». Выберите интересующую вас тему и проведите родительское собрание.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Воспитание самопонимания старших подростков актуальная теоретическая и практическая проблема. Подготовка к такой работе

предполагает доскональное знание особенностей подростков, умение проводить психолого-педагогическую диагностику, четко понимать принципы, цель, педагогические задачи, средства их решения, умение занимать определенную педагогическую позицию и организовывать деятельность подростков.

Однако решающий источник воспитания самопонимания – это развитое самопонимания самого учителя. Причем педагог не обязательно передает, тем более навязывает подростку свое понимание, а вводит его в «лабораторию своей субъектности» (В.В. Сериков), помогающую найти свой образ жизни, выбрать образ своего «Я», опробовать различные варианты поведения. Поэтому будущим социальным педагогам необходимо владеть различными приемами обращения с собственным Я, обладать навыками рефлексии своей собственной жизни, уметь показывать подросткам способы реализации различных жизненных смыслов.

## **ТЕЗАУРУС УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ**

**ВОСПИТАНИЕ САМОПОНИМАНИЯ** – в широком смысле – специфически человеческий способ бытия, обращенный к сакральному ядру

культуры и предполагающий приобретение опыта понимания и преобразования себя в ситуациях угрожающих идентичности, т.е. становление экзистенциально-духовного ядра личности.

**ВОСПИТАНИЕ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ** – есть целенаправленная деятельность по развитию самопонимания, связанная с особыми действиями взрослых и подростков по приданию неопределенности самоидентификациям растущего человека, позволяющая последнему наиболее полно проживать свой возраст и в результате становиться взрослыми. Воспитание самопонимания старших подростков включает в себя следующие компоненты: цель как ожидаемый результат, педагогические задачи, воспитательные ситуации, средства решения педагогических задач, позиции педагога, формы организации деятельности подростков; внутренние (психологические) и внешние факторы (особенность работы данного учебного учреждения), самопонимание педагога, психолого-педагогическая диагностика результатов воспитания.

**ВЫСТРАИВАНИЕ НОВОГО ОТНОШЕНИЯ К ШКОЛЕ** – это деятельность, связанная с осмыслением старшими подростками своего опыта школьной жизни.

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ** –

**1.отсутствие собственного поведенческого «текста»:** ориентация на сиюминутные желания, ситуативное поведение, отсутствие образа «идеального взрослого»;

**2.ориентация на чужой поведенческий «текст»:** накопление полезной (утилитарной) информации, что связано с центрацией на себе: защитные фантазии и/или рационализации; образ «идеального взрослого» как «запретитель»;

**3.создание («написание») своего поведенческого «текста»:** открытие собственных новых качеств, которые связаны с центрацией на другом: фантазии развития, проявление внимания к другому, отзывчивость; образ «идеального взрослого» как личностный ресурс;

**4.наличие своего «поведенческого текста»:** возникновение толерантности (терпимости) как определенной собственной позиции, выражающейся в осознании оснований, которые обуславливают уверенность в правильном понимании, и понимание других, которая заключается в умении слышать, видеть и принимать других как данность, оказывать помощь, создавать ценности для других и во имя других; дискредитация образа «идеального взрослого».

**ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ** есть процесс постижения ими смысла своего существования, включающий обнаружение, опробование и углубление понимания себя.

**КОНСТРУИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ** – есть попытки с помощью учителя самостоятельного строительства подростками собственных жизненных обстоятельств, выстраивания индивидуальной жизненной траектории от рождения до смерти.

## **НОРМОТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШИХ**

**ПОДРОСТКОВ** – деятельность по преодолению противоречий между наработанными старшими подростками нормами поведения в школе и социуме и задаваемой учителем ситуациями. Когда ученик обнаруживает эти противоречия, происходит поиск дополнительных личностных ресурсов, позволяющих ему лучше понимать себя.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ:**

- Выстраивание нового отношения к школе.
- Получение опыта нормотворческой деятельности.
- Конструирование жизненного пути.
- Работа с родителями по актуализации проблемы самопонимания и получения опыта понимающего общения.

### **САМОПОНИМАНИЕ:**

- методологическая идея в педагогике, задающая ориентиры воспитательного процесса;
- содержание воспитания (см. воспитание самопонимания);
- психологический процесс развития (см. факторы внутренние)
- результат воспитания – интегративное свойство человека, отражающее постижение им смысла собственного существования и проявляющееся в способностях к внутренней (смысловой) свободе, рефлексивности, ответственности.

**ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ «ТЕКСТ»** есть механизм самопонимания, определяемый взаимодействием идеальной и реальной форм. Сущностью поведенческого «текста» является языковое оформление собственного поведения как особого процесса «написания» и «чтения» «текста» культуры, позволяющее человеку взаимодействовать с окружающим миром и другими людьми, включать себя в мир и находить в нем свое место. Поведенческий «текст» не сводится к знанию о себе, а заключается в сопричастности к миру в целом, непосредственно связанному со смыслами бытия конкретного человека, с особенностями его личных переживаний. Поведенческий «текст» дает возможность человеку испытывать (удерживать, реализовывать) неограниченно большое число своих состояний, то есть понимать себя.

**ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ «ТЕКСТ» СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ** есть определённая осмысленность собственного поведения, поиск новой самоидентификации, связанной с фантазиями, надеждами, ожиданиями, представлениями, опасениями. В развитии самопонимания старшего подростка выделяются четыре этапа (стадии) изменения поведенческого «текста»: отсутствие собственного поведенческого «текста», ориентация на чужой поведенческий «текст», создание («написание») своего поведенческого «текста», наличие своего «поведенческого текста».

**ПОНИМАЮЩЕЕ ОБЩЕНИЕ** родителей с детьми – общение, основанное на гуманистическом отношении, создании положительного мнения о ребенке, использовании приемов понимания, ведущее к взаимопониманию и

развитию самопонимания ребенка в отличии от осуждения или приговора, приводящее к отчуждению ребенка от родителя, дефициту самопонимания.

**ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ:** антропологичность, событийность, диалогичность.

**ТЕКСТ** есть сложный языковой знак, характеризующийся своей «внутренней жизнью», самодвижением, энергетикой, имеющий множество интерпретаций (смыслов). Написание и чтение текста требует обращения к своему вербальному и невербальному, перцептивному, когнитивному и аффективному опыту при обязательном сочетании понимания с переживанием понимаемого. Любое явление культуры, в том числе и самого человека, можно представить как текст.

**ФАКТОРЫ ВНУТРЕННИЕ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ) РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ** – постоянно действующие движущие силы, первопричины процесса развития самопонимания, являющиеся результатом преодоления противоречия между идеальной и реальной формами. К факторам развития самопонимания относятся:

**1.Обнаружение себя** – открытие различных замыслов (планируемых действий), собственных возможностей по сравнению со своей *прошлой* жизнью. Подросток обнаруживает себя в сопереживании, проговаривании посредством установления интимно-личностных отношений, как между самими подростками, так и с взрослыми («Я есть»). Отсутствие такого общения приводит к дефициту понимания себя и своих возможностей («Меня нет в этом мире»).

**2.Опробование себя** – есть нахождение *в настоящем* предела границы допустимого для замыслов, планируемых действий, с помощью опробования норм своего поведения и взрослой жизни («Кто я?»). Если опробование не удастся, то общение может становиться единственным способом закрепления намерения действовать. В этой связи вероятен уход подростков в мир фантазии, закрепление расщеплённого поведения (одно – для взрослых, другое – для сверстников) («Меня мало в этом мире»). В такой ситуации не происходит постижения смысла существования, то есть развитие самопонимания.

**3.Углубление понимания себя** – есть процесс нахождения своего места в мире, создание картины мира («мир» в данном случае – это близкое окружение подростка) («Что заставляет меня так реагировать?»). Подростки оказываются в состоянии планировать свое *будущее*. Неудача в создании картины мира приводит к неустойчивому состоянию: экзистенциальным метаниям, переживанию одиночества, зависимости от другого, колебанию смыслов, неопределенности жизненного пути («Я неустойчив в этом мире»).

**ФАКТОРЫ ВНЕШНИЕ РАЗВИТИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ:** особенность работы данного учебного учреждения: понимание того, что школа является не только местом учебы, но и местом жизни.

## **СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

### **Основной** *Самопонимание*

1. Знаков, В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 7–15



2. Знаков, В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – №1. – С. 18–28.

3. Кайгородов, Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст]: Монография / Б.В. Кайгородов. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 1999. – 160 с.

4. Пузько В.И. Самопонимание и кризис личности [Текст]: Монография / В.И. Пузько. – Владивосток: Изд-во МГУ им. адм. Г.И. Нивельского, 2003. – 302 с.

#### *Подростки*

5. Поливанова, К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста [Текст] / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 20–33.

6. Психология современного подростка / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.

#### *Антропологический подход в воспитании, понимающая педагогика*

7. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2003. – 448 с.

8. Лузина Л.М. Теория воспитания: Философско-антропологический подход [Текст]: Монография / Л.М. Лузина. – Псков: Псков. гос. пед. ин-т им. С.М. Кирова, 2000. – 186 с.

9. Ломако О.М. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология [Текст]: Монография / О.М. Ломако. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 264 с.

#### **Дополнительный**

1. Аксенова, Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей [Текст]: учеб. пособ. / Ю.А. Аксенова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 272 с.

2. Алексеев, П.В. Философия [Текст]: учебник. / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 1999. – 567 с.

3. Ариес, Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории [Текст] / Ф. Ариес. – Общ. ред. И.С. Кона. – М.: Прогресс, 1977. – С. 228–243.

4. Байярд, Р.Т. Ваш беспокойный подросток: Практик. руководство для отчаявшихся родителей [Текст] / Р.Т. Байярд, Д. Байярд: Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.

5. Батай Ж. Танатография эроса: Ж. Батай и французская мысль середины XX века [Текст] / Ж. Батай. – СПб.: Минфрил, 1994. – 346 с.

6. Батищев, Г.С. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике нового педагогического мышления) [Текст] / Г.С. Батищев, Н.Н. Лебедева. – Вестник высшей школы. – 1989. – № 8. – С. 58–63.

7. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

8. Башев, В.В. Психологические условия формирования ответственного действия в подростковом возрасте [Текст] / В.В. Башев. – Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – М., 2000. – 18 с.

9. Башев, В.В.Идея школы возраста [Текст] / В.В. Башев, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Школа сотрудничества: практическое руководство для тех, кто хочет стать учителем. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2000. – С. 126–133.
- 10.Беляева, Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности [Текст] / Л.А. Беляева. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 231 с.
11. Березина, Т.Н. Исследование внутреннего мира человека [Текст] / Т.Н. Березина // Психологический журнал. – 1999. – №5. – С. 36–40.
12. Березина, Т.Н. Методики исследования глубинных особенностей личности [Текст]: методическая разработка / Т.Н. Березина – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 48 с.
13. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
14. Библер, В.С. Диалог культур и школа XXI века [Текст] / В.С. Библер// Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – С. 9–106.
15. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. [Текст] / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
16. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1996. – 212 с.
17. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст]: Монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2000. – 231 с.
18. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика [Текст]: Учебное пособие / А.А. Брудный. – 2-е изд. – М.: Лабиринт, 1998. – 335 с.
19. Вебер, М. Избранные произведения [Текст]: [пер. с нем.] / М. Вебер; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденко. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
20. Венгер, А.Л. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина [Текст] / А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин. // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 20–29.
21. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
22. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. [Текст]: / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1984. – т. 4. – 432 с.
23. Выготский, Л.С. Проблема возраста [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997.– С. 3–39.
24. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст]: [пер. с нем.] / Х.-Г. Гадамер; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
- 25.Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.

26. Гегель Г. Собрание соч. в 4 т. Т. 4 [Текст] / Г. Гегель. – М.: Политиздат, 1959.
27. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях [Текст] / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М., 1977. – 136 с.
28. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и последователей) [Текст]: ред.-сост. Е.И. Соколова; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
29. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию [Текст] / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 2000. – 398 с.
30. Гуревич, П.С. Человек [Текст]: учеб. пособие для общеобразовательных учебных заведений / П.С. Гуревич. – М.: Дрофа, 2000. – 336 с.
31. Гурко, Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях [Текст] / Т.А. Гурко // Материалы первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям МЦГИ. – М., 1997. – С. 125–130.
32. Гусев, С.С. Проблема понимания в философии [Текст] / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
33. Гуссерль, Э. Феноменология [Текст] / Э. Гуссерль // Логос. – 1991. - №1. – С. 12–21.
34. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
35. Декарт, Р. Сочинения в 2 т. Т 1 [Текст] / Р. Декарт; пер. с лат. и франц.; состав., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.
36. Дильтей, В. Описательная психология [Текст] / В. Дильтей; пер. с нем. Е.Д. Зайцевой; под ред. Г.Г. Шпета. – СПб.: АО Алетейя, 1996. – 155 с.
37. Долгова, Л.М. Тьютор и формирование заказа на инновационную школу [Текст] / Л.М. Долгова // Открытое образование и региональное развитие: проблема современного знания. – Томск: Пилад, 2000. – С. 82–86.
38. Дольто, Ф. На стороне ребёнка [Текст] / Ф. Дольто. – СПб.: Изд-во: Петербург – XXI век, 1997. – 528 с.
39. Дорохова, А.В. Учебно-предметные и психотехнические условия обеспечения половозрастной идентификации во втором школьном возрасте [Текст] / А.В. Дорохова, Б.И. Хасан // Вариант будущего: инновационные проекты школы "Универс". – Красноярск, 1996. – С. 34–38.
40. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е.Л. Доценко. – М.: Дрофа, 1997. – 351 с.
41. Драгунова, Т.В. Подросток [Текст] / Т.В. Драгунова. – М.: Знание, 1976. – 96 с.
42. Закирова, А.Ф. Введение в педагогическую герменевтику [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / А.Ф. Закирова. – Екатеринбург: Изд-во «Сократ», 2000. – 64 с.
43. Закирова, А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания [Текст] / А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 40.
44. Зейгарник, Б.В. Об эксперименте в школе К. Левина [Текст] / Б.В. Зейгарник // Методы исследования в психологии. – М.: Изд. группа "Форум"- "Информ-М", 1998. – С. 279–284.

45. Зинченко, В.П. Мир образования и/или образование мира [Текст] / В.П. Зинченко // Мир образования. – 1996. – № 3. – С. 7–15.
46. Знаков, В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 7–15.
47. Зорина, Л.Я. Слово учителя в учебном процессе [Текст] / Л.Я. Зорина. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
48. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел [Текст] / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
49. Иванов, И.П. Методика коммунарского воспитания [Текст]: Кн. для учителя / И.П. Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
50. Инновационное движение в российском школьном образовании [Текст] / Под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. – М.: Парсифаль, 1997. – 416 с.
51. Иойлева, Г.В. Проблема понимания в процессе профессионального обучения [Текст]: автореф. дис. ...канд. филос. наук / Г.В. Иойлева. – СПб., 1998. – 21 с.
52. Каган, В.Е. Тоталитарное сознание и ребёнок: семейное воспитание [Текст] / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1992. – № 2. – С. 14–21.
53. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган. – М.: Изд-во политической литературы, 1974. – 328 с.
54. Кайгородов, Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст] дис. ...д-ра. психол. наук / Б.В. Кайгородов. – Астрахань, 1999. – 346 с.
55. Кайгородов, Б.В. Психологические особенности развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст] / Б.В. Кайгородов // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 155–159.
56. Кант, И. Критика чистого разума [Текст] / И. Кант; пер с нем. Н.О. Лосского. – СПб.: ИКА «ТАЙМ-АУТ», 1993. – 478 с.
57. Караковский, В.А. Любимые мои ученики [Текст] / В.А. Караковский. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
58. Катаева – Венгер, А.Н. Трудный возраст: подросток сегодня [Текст]: пособие для учителей и родителей / А.Н. Катаева – Венгер. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 112 с.
59. Киршбаум, Э.И. Психологическая защита [Текст] / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 181 с.
60. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд [Текст] / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский; под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского университета, 1999. – 154 с.
61. Ковалёва, Т.М. Идея тьюторства как идея работы с индивидуальной образовательной траекторией [Текст] / Т.М. Ковалева // Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. научных трудов по материалам второй межрегиональной тьюторской конференции (6–8 февраля 1997 г.) и региональных семинаров / Отв. ред. А.О. Зоткин, И.Д. Проскуровская. – М.; Томск, 1997. – С. 18–21.

62. Козлова, Л.А. Совершенствование уклада школьной жизни: ученическое самоуправление [Текст]: научно-методические рекомендации / Л.А. Козлова, В.В. Игнатова. – Красноярск, 2003. – 42 с.
63. Колесникова, И.А. Воспитание человеческих качеств [Текст] / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1998. – №8. – С. 56–62.
64. Кон, И.С. В поисках себя: личность и её самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
65. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
66. Кохановский, В.П. Философия и методология науки [Текст]: учебник для высших учебных заведений / В.П. Кохановский. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.
67. Краковский, А.П. О подростках [Текст] / А.П. Краковский. – М.: Педагогика, 1970. – 272 с.
68. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
69. Крылова, Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого [Текст] / Н.Б. Крылова // Классный руководитель. - № 3 – 2000. С. 92 – 103.
70. Космина, М.А. Идея школы Амонашвили [Текст] / М.А. Космина // Школа сотрудничества: практич. пособие для тех, кто хочет стать любимым учителем. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2000. – С. 62–69.
71. Коршунов, А.М. Диалектика социального познания [Текст] / А.М. Коршунов, В.В. Манталов. – М.: Политиздат, 1988. – 382 с.
72. Кудрявцев, В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Ч. 1 [Текст] / В.Т. Кудрявцев – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 158 с.
73. Кудрявцев, В.Т. Концепция научных исследований Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО [Текст] / В.Т. Кудрявцев. // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3 – С.20 – 47.
74. Кузнецов, В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание [Текст] / В.Г. Кузнецов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 192 с.
75. Кузнецова, Н.А. Понимание учебного текста как дидактическая проблема [Текст]: монография / Н.А. Кузнецова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1998. – 84 с.
76. Курганов, С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге [Текст] / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
77. Курышёва, О.В. Динамика образа взрослости младших подростков и особенности детско-родительских отношений [Текст] / О.В. Курышева // Журнал практического психолога. – 2000. – № 7. – С. 25–38.
78. Кэтрин, Дж. Кволс. Переориентация поведения детей [Текст] / Дж. Кволс. Кэтрин. – СПб.: «Изд-во «Деан», 2000. – 320 с.
79. Лернер, И.Я. Состав и структура содержание образования на уровне теоретического представления [Текст] / И.Я. Лернер // Теоретические основы

содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983. – С. 137–160.

80. Лузина, Л.М. Феноменология русской духовности как педагогическая проблема [Текст] / Л.М. Лузина // Педагогика культуры № 1. – 2005. – С. 10.

81. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

82. Мажарова, Т.В. Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности [Текст] дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Мажарова – Ярославль, 1999. – 356 с.

83. Маленкова, Л.И. Воспитание в современной школе [Текст]: книга для учителя-воспитателя / Л.И. Маленкова – М.: Педагогическое общество России, Изд. Дом «Ноосфера», 1999. – 300 с.

84. Маленкова, Л.И. Человековедение [Текст]: Программа и методические материалы для школьного педагога / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 230 с.

85. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути. М. Пруст. «В поисках утраченного времени» [Текст] / М.К. Мамардашвили; под общ. ред. Ю.В. Сенокосова. – СПб.: Русский Христианский гуман. ин-т, 1997. – 568 с.

86. Мамардашвили М.К. Необходимость себя [Текст] / М.К. Мамардашвили. – М.: Лабиринт, 1996. – С. 432

87. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст] / И.М. Марковская. – СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2000. – 150 с.

88. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.

89. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия [Текст] / М. Мерло-Понти. – СПб.: Ювента. Наука, 1999. – 605 с.

90. Мерцалова, Т.А. Педагогическое обеспечение развития самопознания подростков в условиях общеобразовательной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Мерцалова – М., 1996. – 186 с.

91. Миронова, Т.Л. Развитие самосознания в онтогенезе [Текст] Т.Л. Миронова // Вест. БГУ. Сер. 10, Психология. – Улан-Удэ, 1998. – Вып. 1. – С.34–48.

92. Наш проблемный подросток: понять и договориться [Текст] / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 191 с.

93. Наш проблемный подросток [Текст]: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 1999. – 144 с

94. Ницше, Ф. Сочинения в 2 т. Т. 2 [Текст] / Ф. Ницше; сост., ред. и авт. примеч. К.А. Свасьян. – М.: Мысль, 1990. – 829 с.

95. Пирогов, В.И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / В.И. Пирогов. М., 1985. – С. 36–37

96. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс [Текст]: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.

97. Подросток на перекрёстке эпох [Текст] / Под общ. ред. С.М. Кривцовой. – М.: Генезис, 1997. – 251 с.

98. Поливанова, К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте [Текст] / К.Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 3 – 4. – С. 13–17.
99. Поливанова, К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста [Текст] / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 20–33.
100. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития [Текст] / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – №1 – С. 61–69.
101. Поливанова, К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы [Текст] / К.Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. – 1998. – №1. – С. 102–105.
102. Поливанова, К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / К.Н. Поливанова. – М., 1999. – 42 с.
103. Поливанова, К.Н. Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия. Педагогика и психология возрастных кризисов [Текст] / К.Н. Поливанова // Педагогика развития: соотношение учения и обучения. Ч. 1. – Красноярск, 2000. – С. 30–37.
104. Понимание как философско-методологическая проблема [Текст]: материалы круглого стола. Ч. 1. // Вопросы философии. – 1986. – №7. – С. 65–81.
105. Понимание как философско-методологическая проблема [Текст]: материалы круглого стола. Ч. 2. // Вопросы философии. – 1986. – №8. – С. 46–63.
106. Понимание как философско-методологическая проблема [Текст]: материалы круглого стола. Ч. 3. // Вопросы философии. – 1986. – №9. – С. 49–64.
107. Порус, В.Н. Искусство и понимание: сотворение смысла [Текст] / В.Н. Порус // Заблуждающийся разум? Многообразие внеауч. знания / Отв. ред. и сост. И.Т. Касавин. – М.: Политиздат, 1990. – 464 с.
108. Потенция, А.А. Мысль и Язык [Текст] / А.А. Потенция. – Киев: Синто, 1993. – 190 с.
109. Прихожан, А.М. Подросток в учебнике и жизни [Текст] / А.М. Прихожан, И.И. Толстых. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
110. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция [Текст] / Авторский коллектив: И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников. – СПб.: Государственный университет педагогического мастерства, 1994. – 56 с.
111. Протасова, Н.И. Динамика профессионального самопонимания студентов-педагогов [Текст] / Н.И. Протасова, Б.В. Кайгородов // Мир психологии. – 2001. – №3. – С. 259–270.
112. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 128 с.

113. Психология развивающейся личности [Текст] / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
114. Психология самосознания [Текст]: хрестоматия. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ - М», 2000. – 672 с.
115. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением [Текст] / Под ред. С.А. Беличевой. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999. – 182 с.
116. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАЙРАХ», 1998. – 672 с.
117. Ракитов, А.И. Диалектика процесса понимания [Текст] / А.И. Ракитов // Вопросы философии. – 1985. – № 12. – С. 62–71.
118. Рикёр, П. Конфликт интерпретации. Очерки о герменевтике. [Текст] / П. Рикёр – М.: Изд-во «Медиум», 1995. – 352 с.
119. Романова И.А. Самопонимание личности [Текст] / И.А. Романова // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе (К 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна). – М.: Институт психологии РАН, 1999. – С. 131–132.
120. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
121. Рузавин, Г.И. Герменевтика и проблемы интерпретации, понимания и объяснения [Текст] / Г.И. Рузавин // Вопросы философии. – 1983. – №10. – С. 62–70.
122. Рыбина, Л. Идея опережения [Текст] / Л. Рыбина // Школа сотрудничества: практическое руководство для тех, кто хочет стать учителем. – М.: Изд-во «Первое сентября», 2000. – С. 220–226.
123. Сарган, Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей [Текст] / Г.Н. Сарган. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.
124. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм [Текст] / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1990. – С. 319–345.
125. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с.
126. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
127. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем [Текст]: монография / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
128. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика № 10. – 2005. – С. 56.
129. Скороходова, Н. Воспитание законопослушного школьника и поведенческий стиль учителя [Текст] / Н. Скороходова // Народное образование. – 2006. – № 1. – С. 197–204.



130. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии педагогике развития [Текст] / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.
131. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995 – 384 с.
132. Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти [Текст] / А.А. Смирнов. – М.: «Просвещение», 1966. – 423 с.
133. Соколов, Б. Понимание понимания: понимание платоновского понимания [Текст] / Б. Соколов // Парадигмы философствования. Вторые международные философско-культурологические чтения. – СПб.: Философско-культурологический исследовательский центр ЭЙДОС. Санкт-Петербургский Союз учёных, 1995. – С. 346–352.
134. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание [Текст] / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
135. Стефановская, Т.А. Классный руководитель (50–80-е годы XX столетия) [Текст]: монография / Т.А. Стефановская. – Иркутск, 2001. – 244 с.
136. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.
137. Теория и практика личностно ориентированного образования [Текст] // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 72–80.
138. Толстых, А.В. Возрасты жизни [Текст] / А.В. Толстых. – М.: Мол. гвардия, 1988. – 223 с.
139. Тренинг развития жизненных целей [Текст] / Под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2001. – 216 с.
140. Тубельский, А.Н. Проблема образовательных эффектов в школе поддержки индивидуальности [Текст] / А.Н. Тубельский // Педагогика развития: материалы 5-й научно-практической конференции. Ч. 1. – Красноярск, 1998. – С. 71–74.
141. Тупчий, Н.А. «Рассказ» как консультативная форма работы с подростками (из опыта работы) [Текст] / Н.А. Тупчий, М.В. Хозиева // Журнал практического психолога. – 2000. – №7. – С. 74–85.
142. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения [Текст] / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое сообщество России, 1999. – 264 с.
143. Филатова А.Ф. нарушение норм половозрастной самоидентификации в подростковом возрасте // Социальная работа с молодежью: психологические и социально- педагогические аспекты: Материалы Шестой региональной научно-практической студенческой конференции факультета психологии и педагогики ОмГПУ. 14-15 апреля 2003 г. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. – С. 121 – 125.
144. Филонов, Г.Н. Свобода личности и воспитание [Текст] / Г.Н. Филинов // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 27.
145. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во «Институт практич. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

146. Фельдштейн, Д.И. Пространство детства – социально-психологическая категория [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Известия Российской академии образования. – 1999. – №2. – С. 76–88.
147. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
148. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
149. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 181 с.
150. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст]: Сборник: [пер. с англ. и нем.] / В. Франкл; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
151. Фрумин, И.Д. В поисках возрастного устройства школы [Текст] / И.Д. Фрумин // Педагогика развития: Возрастная динамика и ступени образования. Ч.1. – Красноярск, 1997. – С. 30–36.
152. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») [Текст] / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин. // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 7–14.
153. Фуряева, Т.В. Проблематизация отношений взрослых и детей в контексте культурно-возрастного подхода [Текст] / Т.В. Фуряева // Проблемное обучение – вызов третьего тысячелетия. – М.: Изд-во «Лингвастарт», 2002. – С. 36–38.
154. Фуряева, Т.В. Возможности социализации ребёнка в рамках средового подхода в педагогике [Текст] / Т.В. Фуряева // Образование и социализация личности в современном обществе. – Красноярск, 2001. – С. 191–195.
155. Фуряева, Т.В. Образование как семейно-ориентированная общественно-государственная практика [Текст] / Т.В. Фуряева // Вопросы педагогического образования. Вып. 12. – Иркутск, 2001. – С. 190–200.
156. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст]: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – М.: Интерпракс, 1994. – 160 с.
157. Хабермас, Ю. Демократия. Разум. Нравственность [Текст] / Ю. Хабермас. – М.: АCADEMIA, 1995. – 244 с.
158. Хайдеггер, М. Время и бытие [Текст] / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 445 с.
159. Хайдеггер, М. Разговор на просёлочной дороге [Текст]: Сборник: [пер. с нем.] / М. Хайдеггер; под ред. А.Л. Доброхотова. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.
160. Хрестоматия по истории психологии [Текст] / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 301 с.
161. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И. Чеснокова. – М.: Изд-во «Наука», 1977. – 144 с.
162. Шаталов, В.Ф. Идея опорного сигнала (интервью) [Текст] / В.Ф. Шаталов // «Первое сентября». – 1999. – №50.

163. Шеходанова, И.О. Эффекты развивающего обучения в преподавании курса «Интересы. Ценности. Нормы» [Текст] / И.О. Шеходанова // Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Ч 2. – Красноярск, 1995. – С. 25–28.
164. Шик С.В. Педагогическое обеспечение развития самопонимания старших подростков в современной школе [Текст]: монография / С.В. Шик. – Красноярск: РИО ГОУ КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. – 168 с.
165. Шлейермахер, Ф. Речи о религии к образованным людям её призирающим [Текст]: монологи / Ф. Шлейермахер; пер. с нем. С.Л. Франк. – СПб.: АО Алетейя, 1994. – 336 с.
166. Шпет, Г.Г. Сочинения [Текст] / Г.Г. Шпет. – М.: Изд-во «Правда», 1989. – 601 с.
167. Штерн, Э. «Серьёзная игра» в юношеском возрасте [Текст] / Э. Штерн // Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 3. Ч. 2. – Красноярск, 1994. – С. 23–26.
168. Щетинин, М.П. Объять необъятное: Записки педагога [Текст] / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
169. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
170. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
171. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания [Текст]: учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
172. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) [Текст] / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.
173. Эльконин, Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития [Текст] / Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.
174. Эльконин, Б.Д. Содержание обучения в подростковом возрасте [Текст] / Б.Д. Эльконин // Педагогика как проблема развития: содержание образования. Ч. 1. – Красноярск, 1999. – С. 3–13.
175. Эльконин, Б.Д. Цели, содержание и организационные формы подростковой школы (по итогам семинаров) [Текст] / Б.Д. Эльконин // Подростковая школа развивающего обучения: от теории к практике / Под ред. Б.Д. Эльконина. – М.: МАРО, декабрь, 2000. – Вып. № 2. – С. 3–13.
176. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
177. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.
178. Эриксон, Э. Идентичность: Юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – С. 324.
179. Юдин, Б.Г. Объяснение и понимание в научном познании [Текст] / Б.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1980. – № 9. – С. 51–63.
180. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

181. Danon W., Hart D. The Development of Self-Understanding from Infancy through Adolescence // Child Development. 1982. V. 53. № 4. P. 841–864.
182. Gadamer H.-G. On the Problem of Self-Understanding // Philosophical Hermeneutics / Translated and edited by D.E. Linge. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1977. P. 44–58.
183. Gordon, T.J.: Infant intervention Project: Progress Report, 1972.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ I. ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ**

## **Диагностика этапов развития самопонимания у старших подростков**

Диагностика проводится на основе выделенных этапов развития самопонимания старших подростков: отсутствие собственного поведенческого «текста», ориентация на чужой поведенческий «текст», создание («написание») своего поведенческого «текста», наличие своего «поведенческого текста» и соответствующих им показателей развития самопонимания.

Данные этапы были верифицированы в ходе экспериментальной работы в гимназии № 1 «Универс» и лицее № 1 г. Красноярска.

Мы воспользовались идеями К. Левина, чтобы в эксперименте воссоздать реальный отрезок жизни подростка с такими нюансами, как грёзы, мечты, надежды, фантазии. Используя термины «поля», «жизненное пространство», Левин предполагал, что эксперимент представляет собой не просто способ изучения какой-то реальности, а порождение определённого реального жизненного пласта. Как пишет Б.В. Зейгарник: «Из-за того, что испытуемые включались в жизненную ситуацию, самонаблюдение испытуемых, к которому прибегал Левин, шло в ином ракурсе. Это не просто ответ на вопрос теста-опросника, а ответ одного человека другому в определённой ситуации. Это совместная работа и общение испытуемого и экспериментатора»<sup>1</sup>.

В основе психодиагностики самопонимания старших подростков лежит проективный метод, поскольку он позволяет получить своеобразный «оттиск» внутреннего мира обследуемого. Применяются следующие методические приемы: сочинение «Если б я мог всё», незаконченные предложения и проективные рисунки. Рассмотрим их подробнее.

### **Сочинение «Если б я мог всё»**

Для создания содержательных отношений экспериментатор – испытуемые (подростки) задается следующий контекст: «Сейчас будет проводиться психологическое исследование ваших фантазий. У каждого из вас есть свои мечты и фантазии. Может быть, вы хотите исправить свою оценку или помириться с другом, или представляете свою будущую жизнь, или желаете добиться успехов в спорте, или в профессии. И много других мыслей. Помогают ли вам фантазии в трудных ситуациях, в ситуациях выбора или фантазии для вас – это отдых от проблем, успокоение, расслабление? Выяснить это поможет наше исследование. Результаты работы вы узнаете позднее. Все вы приглашаетесь в качестве участников эксперимента для анализа результатов работы». После этого дается инструкция: «Сегодня вы будете писать сочинение «Если б я мог всё». Пишите всё, что придёт в голову. Пофантазируйте».

### **Незаконченные предложения**

При создании стимульного материала мы исходили из того, что подростковые фантазии адресуются идеалу, а это взрослый, взрослость. Как

---

<sup>1</sup> Зейгарник Б.В. Об эксперименте в школе К. Левина // Методы исследования в психологии. – М., 1998. – С. 280.

уже было сказано, «подросток оценивает свои качества с точки зрения степени взрослости» (Д.Б. Эльконин). Были сконструированы 10 незаконченных предложений, в которых выражается отношение к взрослым, взрослости. Например, «Большинство взрослых...», «Взрослые не случайно...». Кроме того, из варианта методики Сакса и Сиднея взяты незаконченные предложения, отражающие сферы: цели, будущее, отношение к себе.

Инструкция: «Ниже приводятся 34 незаконченных предложения. Прочитайте каждое предложение и закончите его». Задание обычно вызывает вопросы: «Что писать?», «Я не знаю, что писать». На это экспериментатор отвечает: «Пиши первое, что придет в голову». Если мотивация к выполнению невысока («глупые вопросы»), то экспериментатор «подстёгивает» испытуемых: «Здесь есть сложные вопросы, не все могут на них ответить. Но у вас, я думаю, получится».

1. Если все против меня...
2. Считаю, что большинство взрослых...
3. Думаю, что настоящий друг...
4. Мой учитель...
5. Будущее кажется мне...
6. Я всегда хотел(а)...
7. Думаю, что достаточно способен(на), чтобы
8. Думаю, что быть взрослым...
9. Не люблю людей, которые...
10. В школе мой учитель...
11. Надеюсь на...
12. Я мог(ла) бы быть очень счастливым(вой), если бы...
13. Моя наибольшая слабость заключается в том...
14. Знаю, что взрослые, призывая...
15. Больше всего люблю тех людей, которые...
16. Когда ко мне приближается учитель...
17. Наступит день, когда...
18. Моим скрытым желанием в жизни...
19. Когда мне начинает везти, я...
20. Мне кажется, что взрослые не случайно...
21. Когда меня нет, то мои друзья...
22. Считаю, что многие взрослые недостаточно глубоко...
23. Моя самая сокровенная мечта...
24. Думаю, что взрослые отрицают...
25. Люди, превосходство которых над собой я признаю...
26. Для меня взрослость символизирует...
27. Все мои мысли обращены...
28. Когда я буду счастливым(ой)...
29. Думаю, что смысл моей жизни...
30. Взрослые считают, что я...
31. Мои размышления направлены...
32. Думаю, что взрослые скрывают от меня...

33. Когда я засыпаю...

34. На мой взгляд, взрослые, не видят никакого смысла в развлечениях...

### **Проективные рисунки**

Трудность применения рисуночных методов в подростковом возрасте состоит в невысокой проективной «прозрачности» при намеренном характере символизации. Поэтому была выбрана методика, описанная Ю.А. Аксеновой<sup>1</sup> – рисование на заданную тему с множественными повторами. Особое внимание автор уделяет анализу содержательной структуры рисунков. Данная методика воспринимается подростками (которые удерживают экспериментальное пространство) как повод для творчества и самовыражения.

Для нашей цели была выбрана тема «Надежда» (слово «надежда» объёмнее слова «мечта»), что позволяет обнаружить глубинные желания и мечты. Материал – цветные карандаши (18 цветов), белая бумага.

Инструкция: «Представь себе, что у нас нет письменности, и мы можем объясняться друг с другом только при помощи картинок. Придумай, пожалуйста, картинку, чтобы обозначить слово «надежда». После того, как испытуемый выполнил рисунок, следовало продолжение: «А теперь нарисуй, пожалуйста, картинку, которая тоже бы обозначала слово «надежда».

Последующие предложения экспериментатора звучали короче и мягче, чтобы не вызвать скрытой агрессии участника эксперимента. Когда испытуемый решительно отказывался, экспериментатор не настаивал (обычно это 3–5 серий, максимально зарегистрировано – 9).

После этого он давал следующую инструкцию: «Представьте себе, что на свете существует сумасшедший художник. И он получил такое же задание, как ты: нарисовать «надежду». Как он это сделает? Нарисуй, пожалуйста, за него». Затем вновь давалась первая инструкция.

Как известно, в подростковом возрасте существует потребность в неординарных, сильных переживаниях. А работа над этими заданиями вызывает интерес, захватывает подростков, не оставляет равнодушными. Анализ этих приемов позволяет сделать вывод об этапе развития самопонимания.

#### **Первый этап**

*Сочинение «Если б я мог всё»*

Отсутствие связного текста. Описывается данная ситуация и (или) «детские» (доподростковые) мечты.

*Незаконченные предложения*

Отсутствие образа «идеального взрослого». Взрослый и ребенок воспринимаются оскорбительно негативно. Быть взрослым плохо.

*Проективные рисунки*

---

<sup>1</sup> Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей. – Екатеринбург, 2000. – 272 с.

Тематика рисунков: конкретные случаи, примеры из жизни, из мультфильмов. Сумасшедший художник (СХ): перевернутые требования взрослых, насмешка над взрослыми, агрессивные мотивы. Используются 1–2 цвета.

### **Второй этап**

#### *Сочинение «Если б я мог всё»*

Попытка создания связного текста. Нет ответа на вопрос: «зачем это все нужно?» Выделяются два варианта текста:

а) Сладкие грёзы. Попытка укрыться от реальности в фантазиях. Понимание, что описанные желания нереальны, что это всего лишь фантазия. Характерны мечты о волшебной палочке (у девочек) и всемогуществе (у мальчиков)

б) Борьба с фантазиями. Фантазии кажутся ненужными, вредными. Просматривается желание избавиться от бессмысленного «сейчас». Желание «обыкновенной» жизни.

#### *Незаконченные предложения*

«Идеальный взрослый» как «запретитель». Взрослые учат, воспитывают, призывают к правильной жизни, не понимают, все скрывают. Быть взрослым, с одной стороны, интересно, а с другой – скучно (кончилось детство).

#### *Проективные рисунки*

Тематика рисунков: идея избавления, отдыха, успокоения; стандартный набор престижных вещей; исполнители желаний (лампа Аладдина, бабочка, волшебная палочка и т.д.).

СХ: признаки ненормальности или «излечения» («псих в психбольнице», «смерть», «вылечился и стал нормальным» и т.д.). После СХ тематика рисунка прежняя. Используются разнообразные цвета.

### **Третий этап**

#### *Сочинение «Если б я мог всё»*

Связный текст. Присутствуют элементы реальной наличной ситуации и инородные элементы («немножечко помечтать»), которые возможно реализовать (сделать реальными), так как между ними (элементами) существуют причинно-следственные связи. За этим просматривается вопрос «Кто я?», Вместе с тем редуцированы обстоятельства, то есть акцент не на средствах действия, а на факте действия, на инициативности. Нет ответа на вопрос «Кто и что мешает это сделать сейчас?».

#### *Незаконченные предложения*

«Идеальный взрослый» как личностный ресурс.

Взрослые – образец для подражания. Скрывают плохое от детей. Быть взрослым классно – значит иметь свободу, испытать жизнь самостоятельно.

#### *Проективные рисунки*

Тематика, связанная с достижениями, с лучшей жизнью. В рисунке нет повторяющихся элементов. Часто не прорисованы детали.



СХ: акцент на слове «художник», который по-другому видит («перевернутые деревья и солнце», «стихия, где всё смутно и всё взаимосвязано»). После СХ тема рисунков не повторяется. Субъективно ощущение: «Выразил себя». Используются разнообразные цвета.

#### **Четвёртый этап**

##### *Сочинение «Если б я мог всё»*

Связный текст. Описанное реально, но не натурально. Описываются проблемы, существующие в обществе. С помощью вскрытого механизма удерживается идея (пространство реализации). Текст отвечает на вопрос: «Смогу ли я?».

##### *Незаконченные предложения*

Дискредитация образа «идеального взрослого». Взрослые смотрят на детские проблемы со своей точки зрения. Скрывают свои личные проблемы. Быть взрослым нелегко, ответственно.

##### *Проективные рисунки*

Также тематика, связанная с достижениями, с лучшей жизнью. Завершённая композиция.

СХ: определённый взгляд на мир (например, неровная окружность с зеркалами внутри: «СХ – он не такой как все, его мир отделен от мира всех людей. Их мир обычен (радости, печали, неудачи, счастье и так далее). Мир художника зеркален – он отражает серость обыденного мира, у него своё понимание всех вещей»). Последний рисунок – часто обобщенный символ. Характерно: «Выразил(а) свои мысли, которых даже не было». В последнем рисунке, в СХ может использоваться один цвет.

### **Дополнительные методы диагностики развития самопонимания старших подростков**

#### **Анкета «Наша школа»<sup>1</sup>**

##### **Дорогие учащиеся!**

Просим вас ответить на вопросы анкеты, которая позволит выяснить, насколько благоприятно вы чувствуете себя в школе, что вам нравится, что нет. Вам предлагаются четыре группы высказываний: абсолютно верно – 1; в общем верно – 2; частично верно, частично неверно – 3; в основном неверно – 4; совершенно неверно – 5. Оцените, в какой мере данное высказывание, на ваш взгляд, является верным или неверным.

1 группа. Благоприятная атмосфера в школе и классе:

---

<sup>1</sup> Писарева С.А. Проектирование образовательной среды профильного обучения. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

Высказывания					
В школе легко найти друзей					
В школе у меня в большинстве случаев хорошее настроение					
В школе я хорошо и быстро ориентируюсь					
В школе много вещей, которые доставляют мне удовольствие					
Я хорошо чувствую себя в своем классе					
Учащиеся моего класса охотно бывают вместе					
В классе каждый занят собой и не интересуется проблемами других					

2 группа. Учителя в нашей школе:

Высказывания					
Учителя приветливы по отношению к нам					
Большинству учителей я доверяю					
Наши учителя уделяют нам много времени					
Они организуют уроки разнообразно					
В общем, учителя объясняют материал не очень хорошо					
На учащихся, которые не посещают занятия, наши учителя не обращают внимания					
Я полагаю, что наши учителя думают, что не каждый из нас может хорошо выучить материал					
Наши учителя слишком мало внимания уделяют нашим проблемам					

3 группа. Наше участие в делах школы:

Высказывания					
У нас участие учащихся в управлении школой имеет большое значение					
Учащиеся должны воспринимать урок таким, какой он есть					
Если наши предложения хорошие, тогда мы можем оказывать влияние на урок					

Учащиеся могут участвовать в организации процесса обучения в школе

да нет

Учащиеся могут принимать участие в решении хозяйственных вопросов

да нет

Учащиеся могут принимать решение по организации урока

да нет

#### 4 группа. Условия в нашей школе:

Высказывания					
Наши классные комнаты слишком малы					
Наш класс выглядит красиво					
В нашей школе чисто					
В нашем дворе достаточно места для игр и занятий спортом					
Есть возможности для организации досуга и внеклассных мероприятий					
В нашей школе нечего не происходит					
Для учащихся моего класса в нашей школе есть возможности для занятий в свободное время (перечисли несколько)					

Благоприятные показатели свидетельствуют о «понимающей» образовательной среде в школе и, следовательно, косвенно о высоких показателях развития самопонимания подростков.

#### Дневник «Моя жизнь».

Дневник может иметь следующую структуру:

1. События моего прошлого, настоящего, будущего.

Примеры. Павел А.:

Прошлое

Настоящее

Будущее

1. Нашёл в 6 лет много денег.

–

1. Поступлю куда-нибудь.

2. Пошёл в школу.

2. Куплю машину.

3. Начал курить.

3. Найду хорошую

4. Нырнул с вышки.

работу, и буду получать много денег.

4. Умру.

Марина Б.:

Прошлое

Настоящее

Будущее

1. Одиночество (5–6-й класс)

1. Настоящие друзья (8–9-й класс).

1. Летом – к бабушке.

2. Понимание ситуации (7–8-й класс).

2. Мечты, мечты, надежды.

2. Собственная

3. Вся ушла в учёбу, (5–7 класс) трудолюбивая учиться, но ничего не получается.

3. Старание семья в 23 года.

3. Новые люди, места, впечатления – на всю жизнь.

*Оценка уровня развития самопонимания: осознание разной степени связи настоящего, прошлого, будущего – отсутствие настоящего.*

2. Мои успехи и неудачи в жизни.

Например, в первый раз сел за руль в 5 лет, купили велосипед, нашел дорогие часы, получал двойки в первом классе, стал лучше учиться в последнее время и т.д.

*Оценка уровня развития самопонимания: преобладание неудач – преобладание успехов; связанные с собственными усилиями – случайные.*

3. Мои жизненные цели и планы.

Например: стать человеком, поступить в КГУ, не думал об этом.

*Оценка уровня развития самопонимания: наличие жизненных целей и планов – отсутствие жизненных целей и планов.*

4. Мои умения.

Например: Я могу понимать людей даже, если они не понимают меня. Я настойчивый в трудных ситуациях. Я не знаю.

*Оценка уровня развития самопонимания: осознание собственных социальных навыков и умений – отсутствие социальных навыков и умений.*

5. Другие разделы: рисунки, сочинения, самоотчеты и др.

Данные дневника дополняются, уточняются, пересматриваются. Это помогает подростку отслеживать собственные изменения.

Методические рекомендации для будущих социальных педагогов включают три учебных курса: спецкурс «Я и школа», мастерскую «Мой жизненный путь» и семинар-тренинг для родителей «Педагогическое понимание подростка». Данные учебных курсов могут быть использованы в разных вариантах:

– специальный факультативный курс или как дополнение к таким дисциплинам, которые введены в учебные планы общеобразовательных школ («Основы психологии», «Человековедение» и др.) и обладают воспитательным потенциалом;

– кружки по интересам;

– подспорье в воспитательной работе классных руководителей (на классных часах, родительских собраниях и др.), организаторов внеклассной и внешкольной деятельности старших подростков, педагогов дополнительного образования.

### **Спецкурс «Я и школа»**

**Цель:** Актуализация и рефлексия личного опыта школьной жизни.

**Задачи:**

1. Стимулировать воображение учеников для лучшего понимания значения школы. Проблематизировать (инвертировать) обыденное представление о школе.

2. Создание предпосылок для возникновения самообразования, самовоспитания.

3. Выработка умений строить отношения с другими, личных норм в совместной деятельности.

Программа включает в себя три части:

1. «Школа»: обсуждается устройство школы в представлениях детей.

2. «Какой я в школе»: обсуждаются переживания, особенности поведения детей, стиль учёбы.

3. «Идеальная школа»: обсуждается устройство школы, в которой дети хотели бы учиться, условия, препятствующие этому, личные действия по улучшению жизни школы.

Ниже описано семь проблемно-ситуативных занятий. Обычная продолжительность каждого занятия – два урока.

Вступительное слово учителя:

«Наш спецкурс будет называться «Я и школа». Для чего он нужен? Вот вы учитесь уже восьмой год в школе. Чего вы добились, чего вы хотите добиться? Что вам даёт школа? Но мы ваши достижения, ваши успехи, неуспехи будем изучать не с помощью ваших оценок, вашей успеваемости, а необычным способом – с помощью фантазии».

#### **Занятие № 1. Мои фантазии и школа.**

**Цель:** Эксплицировать школьные фантазии. Показать значимость данных занятий для повышения интереса к учёбе.

**Содержание занятия.** Выявление мотивов учёбы. Диагностика представлений о школьной жизни. Диагностика этапов развития самопонимания.

**Методические приёмы.**

1. «Учёба как обед». «Представьте вашу учёбу как обед. Там есть «первые блюда» – это начальная школа, есть «вторые» – это дальше и так далее. Сейчас вы в 9-м классе. Когда вы «наедитесь»? То есть когда вы выучитесь?»

2. Ассоциации к слову «школа». «Напишите ваши ассоциации к слову «школа». Затем вы зачитываете их, и один из вас на доске записывает слова, которые встречаются минимум два раза».

3. Игра «Создай препятствие». «Сейчас мы поиграем в игру, которая расскажет нам о школьной жизни. Половина класса выйдет за дверь, а вторая половина останется. Каждая получит свою инструкцию. Группа за дверь: вы заходите по одному и действуете по ситуации. Группа в классе: вам надо создать препятствие».

4. Ролевая игра «Учитель и ученик». Ученик что-то не выполнил, а учитель, реагирует на это.

5. Психодиагностические методики: сочинение «Если бы я мог всё», незаконченные предложения, серия рисунков на тему «Надежда».

**Примечание.**

Данные занятия хорошо проводить со школьным психологом. Для обсуждения результатов тестирования учащиеся приглашаются на мастерскую «Мой жизненный путь». Внимание! На этом и последующих занятиях учитель ведёт себя следующим образом: не оценивает учеников, нарушает некоторые традиционные школьные нормы (перед началом урока стоя приветствовать учителя; ученик должен сидеть за партой, повернувшись к учителю; если ученик хочет ответить, то он должен поднять руку; вставать во время ответа; если учитель спрашивает, надо отвечать; если необходимо выходить к доске; не вставать с места без разрешения учителя; на уроке должна быть тишина), не завершает обсуждение предлагаемых ситуаций до конца.

**Занятие № 2. Как я веду себя в школе.**

**Цели:**

1. Рефлексия своего поведения в школе.
2. Приобретение навыков управления собственными состояниями.

**Содержание занятия.**

Как я чувствую себя в школе. Особенности моего поведения. Сравнение разных видов поведения. Моя роль в классе и в школе. Как меня видят другие.

**Методические приёмы.**

6. «Дубль» (С.В. Ермаков). «Опишите школу, в которой всё как у нас, но ученики – маги и могут создавать дублей. Дубль – существо, физически полностью копирующее своего создателя, но умеющее только то, что заложено в его инструкциях. Какие инструкции должен дать дублю ученик, чтобы отправить его вместо себя на урок и чтобы никто не заметил разницы?»

7. Упражнение «Неуверенный – уверенный – самоуверенный». «Сейчас в парах один исполнит роль самоуверенного, а другой – не уверенного в себе человека. Затем поменяться ролями. После этого вам надо будет почувствовать себя уверенными людьми, которые ни над кем не возносятся, но и не чувствуют себя хуже других».

Упражнения, тренирующие способность управлять своими состояниями. «Возможно, во время занятий вы бываете невнимательными, бываете чрезмерно напряжены или, наоборот, расслаблены. Сейчас мы будем тренироваться в управлении своими состояниями».

8. Упражнение «Хромая обезьяна». «Давайте понаблюдаем за своей невнимательностью. Вам надо будет не думать о хромой обезьяне. Если не получается, то поднимайте руку».

9. Упражнение «Расслабление». «Умение расслабляться – важный навык для управления своими состояниями. Сейчас один человек будет изображать себя расслабляющимся. Надо заставить окружающих поверить, что вы расслабились».

10. Упражнение «Спринт». «Кроме умения расслабляться важно умение собраться. Сейчас вы будете делать воображаемые хлопки. 100 раз. Как можно быстрее».

11. Упражнение «Снятие зажимов». «Примите заведомо неудобную позу. Замрите. Выделите точно область зажима. Сконцентрируйтесь на этой области и снимите зажим».

12. Упражнение «Я глазами других». «Сейчас мы узнаем, что о нас думают другие. По желанию один человек выходит, а остальные пишут на листочках о нём. Потом этот человек возвращается, и я зачитываю его характеристику».

### ***Примечание.***

Упражнение «Я глазами других» обычно вызывает максимальный интерес. Ребятам захлёстывают эмоции, они тянут руки, изъявляя желание узнать о себе. Это упражнение лучше всего выполнять в конце занятия. Учителю важно не давать свои интерпретации.

### **Занятие № 3. Моя учёба.**

**Цель:** Осознание собственных переживаний во время учёбы. Развитие умения сосредотачиваться.

#### ***Содержание занятия.***

Мои любимые и нелюбимые предметы. Особенности моих отрицательных эмоций.

#### ***Методические приёмы.***

13. «Какие предметы мне нравятся, а какие не нравятся». По желанию ученики называют свои любимые и нелюбимые предметы и объясняют, почему.

14. Закончить рассказ. Не всё в жизни нравится. Важно, чтобы вы осознавали свои чувства, переживания и могли найти выход даже из самой скучной ситуации. Сейчас вам надо будет закончить следующий рассказ:

*«Идёт урок. Объяснение нового материала. Учитель монотонно рассказывает. Я понимаю, что надо учиться, но внимание ускользает. Учитель что-то говорит, я что-то пишу, пытаюсь сосредоточиться. Но в итоге отключаюсь от урока и говорю себе...»*

15. Упражнение «Копилка школьных обид». «Наверное, у каждого из вас есть школьные обиды. Сейчас я хочу, чтобы вы их вспомнили и рассказали нам. А мы просто слушаем без комментариев. Представьте, что ваши обиды улетают, как листья на ветру».

16. Упражнение «Напряжение – расслабление». «Когда нас захлёстывают «сильные» чувства, мы напряжены. Когда нам «всё равно», мы расслаблены. Сейчас мы потренируемся в сосредоточении внимания. Удобно расположитесь, расслабьте мышцы лба, брови, губы, слегка приоткройте рот. По команде «Тело» – будете сосредотачиваться на теле, «Рука» – на правой руке, «Кисть» – на кисти правой руки, «Палец» – на указательном пальце. После этого нахмурьте брови, крепко сожмите губы, стисните челюсти, напрягите всё лицо. Я буду давать те же самые команды, и вы сравните свои ощущения».

17. Упражнение «Допрос». «Важный навык – сохранять душевное равновесие в конфликтах. Задание выполняется в парах. Один расслабляется, другой заговаривает с ним. Задача первого – отвечать на все вопросы и реплики партнёра, но сохранять максимальную общую расслабленность. Задача второго – создать для расслабившегося игрока напряжённую ситуацию».

#### ***Примечание.***

Обычно ученики с лёгкостью называют любимые предметы и объясняют, почему. Нелюбимые предметы чаще всего связаны с негативным отношением к личности учителя. Здесь важно переключить акцент с учителя на ситуацию, которая может быть объективно неинтересной, но из которой можно найти оптимальный выход.

### **Занятие № 4. Я и взрослые.**

#### ***Цели:***

1. Проанализировать отношения детей и взрослых через обсуждение их прав.
2. Стимулировать развитие образа идеального взрослого.

#### ***Содержание занятия.***

Права и обязанности детей и взрослых. Декларация прав подростка. Символы взрослости.

#### ***Методические приёмы.***

18. Упражнение «Права родителей и подростков». «Самые первые взрослые для вас – это родители. Сейчас за партой один из вас будет писать права ребёнка, а другой – права родителя. После этого вы их зачитываете и если весь класс согласен, тогда их утверждаем. Помните, что наши права ограничиваются правами других людей».

19. Упражнение «Что нас радует, а что огорчает в наших родителях».

Данное упражнение хорошо «вскрывает» потребительское отношение к родителям.



20. «Хотите ли вы быть взрослыми, и что для вас символизирует взрослость?»

**Примечание.**

Здесь учитель должен сделать свои выводы. Поскольку он взрослый, ему легче нарисовать образ идеального взрослого. Возможный вывод учителя: «В зависимости от того, какие права вы приписали родителям, *то* они для вас и символизируют. Если родитель имеет право бить ребёнка и при этом требует, чтобы его уважали, то он в лучшем случае символизирует силу. А если родителя заботит образование ребёнка и он – в ваших глазах – имеет свою личную жизнь, тогда взрослость – это независимость, ответственность».

**Занятие № 5. Самопознание и самовоспитание.**

**Цель:** Актуализировать самопознание и самовоспитание.

**Содержание занятия.**

Изучение своих особенностей: фантазий, способностей, черт характера, возможностей изменения.

Вступительное слово учителя: «Какими бы умными и хорошими ни были взрослые и сверстники, они будут вольно или невольно воспитывать вас по своему образу и подобию. Но вы – другие. Только вы знаете, какие вы, что вы хотите, что вы можете. Сегодня мы будем говорить о самовоспитании, то есть воспитании самого себя. Самовоспитание невозможно без самопознания».

**Методические приёмы.**

21. Упражнение «Кто я?». 20 раз ответьте на вопрос: «Кто я?».

22. Упражнение «Что моя вещь знает обо мне». От первого лица расскажите о жизни предмета, который попался вам в глаза.

23. «Вопросы, которые я задаю самому себе». «А теперь давайте поразмышляем над следующими вопросами. В дальнейшем вы можете их дополнять. Все вопросы разные. Их объединяет то, что вы их задаёте самому себе».

1. Какие способности я у себя нахожу?
2. О чём мечтаю?
3. О чём мне приятно и о чём мне неприятно вспоминать?
4. Какой у меня характер?
5. Какое настроение бывает у меня чаще всего?
6. Как я отношусь к себе?
7. Что в жизни мне кажется наиболее привлекательным?
8. Люблю ли я, умею ли я трудиться?
9. Часто ли я в чём-либо сомневаюсь?
10. Понимаю ли я юмор, шутки?
11. Испытываю ли я чувство стыда, раскаяния?
12. Ощущаю ли я в себе хотя бы минутную злобу, зависть, подозрительность?
13. Что я люблю читать, и что это значит для меня?

**Примечание.**

Ответы учеников на последнее задание специально не обсуждаются. Каждый отвечает на них только для себя. Однако если кто-либо хочет поделиться своими ответами с классом, то это не возбраняется. Последний вопрос можно развернуть в отдельное занятие «Какие книги я люблю читать» (оно может быть полезно как для читающих, так и не читающих учеников класса). Специальная задача педагога – научить учащихся подбирать литературу по самопознанию и самовоспитанию.

### **Занятие № 6. Взгляд на школу из моего будущего.**

#### ***Цели:***

1. Развитие фантазий о будущем.
2. Осознание роли других, в том числе учителей.

#### ***Содержание занятия.***

Что я знаю, умею сейчас (в будущем). Мои цели, ценности. Что я знал, умел в школе. Мои цели, ценности в прошлом (когда я был в школе). Как они проявляются в школе.

#### ***Методические приёмы.***

25. Упражнение «Нобелевская премия». «Представьте, что вы известный учёный или писатель. Вам присуждена Нобелевская премия. Вам необходимо выступить с речью по плану: суть открытия, почему ваш вклад высоко оценили, поблагодарить тех, кто вам помогал, и, наконец, рассказать о планах на будущее».

26. Упражнение «Мечты и надежды». «Представьте, что вы идёте по коридору глубоко внутри себя. Вы видите картины вашей жизни. Слева – всё хорошее, что было в вашей жизни. Справа – всё плохое. Вы идёте дальше по коридору вниз и видите картины, которые олицетворяют ваши мечты и надежды. Вы идёте дальше и видите зеркала по обеим стенам коридора. Зеркала отражаются в зеркалах, и вы видите себя в бесконечном количестве отражений. Когда вы ощутите удовлетворение от увиденного и услышанного, возвращайтесь назад в эту комнату. Теперь поделитесь вашими впечатлениями».

27. Упражнение «Вечер воспоминаний». «Представьте, что вам 30 лет. И вы собрались в этом классе на «вечер воспоминаний». Скажите что-нибудь друг другу».

#### ***Примечание.***

На этом занятии крайне важна атмосфера безопасности и принятия. Только тогда ученики будут активно фантазировать.

### **Занятие № 7. Идеальная школа.**

***Цель:*** Вывести критерии идеальной школы и показать, как она влияет на личностное развитие.

#### ***Содержание занятия.***

Описать идеальную школу. Какие уроки, учебная неделя, каникулы. Отношения с учителями и школьниками. Праздники, дискотеки и др. Сохранятся ли дежурства, экзамены, контрольные, зачёты. Как улучшить жизнь

в школе. Какая должна быть школа с точки зрения самовоспитания, самообразования. Подведение итогов.

### **Методические приёмы.**

28. «Описать школу, в которой вы хотели бы учиться». Это задание можно выполнять устно или письменно.

29. Упражнение «Король школы». «Представь себе, что ты – король или королева, а школа – твоё королевство. Ты можешь устанавливать здесь любые законы, которые кажутся тебе разумными. Какие правила ты введёшь в своём королевстве? Придумай и запиши список своих правил».

30. Дискуссия о школе. «Выскажите своё мнение: какие в школе должны быть уроки, учебная неделя, каникулы; отношения с учителями и школьниками; праздники, дискотеки и др.; дежурства, экзамены, контрольные, зачёты и др.»

### **Примечание.**

Итоговый вывод можно делать примерно так: «Не всегда, мы взрослые, вас понимаем, а вы понимаете нас. Не всё вы можете изменить в школе. Но важно, чтобы вы понимали себя и происходящее вокруг вас. В сущности, ваш школьный опыт показывает проблемность жизни. Когда вы будете взрослыми, вам предстоит решать проблемы, прикладывать личные усилия, и этому вас учит школа».

## **Мастерская «Мой жизненный путь».**

**Цель мастерской:** запустить процесс проектирования подростками собственной жизни, создать предпосылки для развития способности видеть перспективу своей будущей жизни.

Данная программа создана так, чтобы развернулось исследование себя, своей жизни. Жизнь может складываться из обстоятельств, которые не принадлежат человеку, которые он не выбирал, достаточно случайных, а может самостоятельно строиться, давая полноту самопонимания. В ходе занятий подростки развивают способности увидеть и понять путь, по которому они пойдут в этом мире.

Программа включает в себя четыре части:

1. *Жизненный путь исторических персонажей.* В этой части анализируются исторические личности. Прослеживание успехов и неудач у исторических персонажей, выявление внутреннего побудителя их поведения обеспечивают лучшее понимание своего жизненного пути.

2. *Мой жизненный путь от 0 до 15 лет.* Здесь происходит обращение к своему прошлому. Анализируются особенности своей жизни, свои успехи и неудачи.

3. *Моё прошлое, настоящее, будущее (в целом).* В этой части происходит установление «мостов» между различными периодами своей жизни, укрепляется единство между прошлым, настоящим и будущим. Создаются предпосылки для возможности учиться на своём прошлом опыте и планировать, представлять будущее.

4. *Неосознаваемые особенности жизненного пути.* В этой части анализируются пространственно-временные образные гештальты, дающие дополнительные возможности для самостроительства.

Ниже приведено описание семи занятий, время проведения которых не ограничено (от 1,5 часа и более в зависимости от утомления учащихся).

Вступительное слово учителя: «На мастерской мы будем исследовать наши жизненные цели, наш жизненный путь, чтобы узнавать себя, лучше понимать себя».

### **Занятие № 1. Для чего нужна цель в жизни.**

#### ***Цели:***

1. Проанализировать результаты экспериментальных методик (сочинение, незаконченные предложения, рисунки).

2. Создать мотивацию для дальнейших встреч посредством акцентирования важности наличия цели в жизни.

#### ***Содержание занятия.***

Провести различие между случайными желаниями, защитными фантазиями, творческими фантазиями и целью в жизни.

#### ***Методические приёмы.***

1. «Анализ тестов». Учащимся предлагается выявить, присутствует ли в результатах экспериментальных методик движение к цели (то есть превосходящий образ будущего) или нет. После этого учащимся предлагается детализировать движение к цели (на мечты, которые могут воплотиться, и цель-реальность) и отсутствие цели (на случайные желания и защитные фантазии).

2. Дискуссия «Для чего нужна цель в жизни?». Дискуссия проводится в свободной форме: каждый по желанию высказывает своё мнение.

#### ***Примечание.***

Учителю важно не навязывать своё мнение. Если ребята говорят, что «мы отвечали несерьёзно, поэтому результаты тестов нельзя правильно оценить», тогда возможен следующий ответ: «Я давал вам серьёзные задания: совместно исследовать ваши фантазии. И если вы отвечали несерьёзно, то это говорит о вашем нежелании серьёзно взглянуть на себя».

### **Занятие № 2. Мои желания и мечты.**

***Цель:*** Актуализация жизненных целей.

Вступительное слово учителя: «Сегодня мы будем говорить о ваших желаниях и мечтах, чтобы лучше понять жизненные цели».

#### ***Содержание занятия.***

Выражение своих желаний. Различение нереальных фантазий и реальных планов. Выявление того, что способствует и препятствует реализации желаний.

#### ***Методические приёмы.***

3. Упражнение «20 желаний». 20 раз закончить предложение «Я хочу...».

4. Упражнение «Логический анализ». «Поразмышляйте о планах успешного достижения своих желаний, кто и что вам поможет, кто и что вам мешает. Запишите свои мысли».

***Примечание.***

Все упражнения данного занятия выполняются письменно, поскольку так удобно обсуждать каждый пункт и все участники мастерской могут задать интересующие их вопросы и, кроме того, возможно повторное обращение к заданию дома.

**Занятие № 3. Успехи и неудачи в жизни.**

***Цели:***

1. Проследить успехи и неудачи у исторических персонажей, выявить внутренний побудитель их поведения.

2. Проанализировать свои успехи и неудачи.

***Материал.*** Цветные карандаши и бумага.

***Содержание занятия.***

Проследить этапы постановки жизненных целей и смысл жизни у исторических персонажей. Проследить свою жизнь, выявить, какие качества могут быть залогом успеха в жизни.

***Методические приёмы.***

5. Рассказ о жизненном пути исторических персонажей.

6. Упражнение «Географическая карта». «А теперь нарисуйте свои успехи и неудачи в виде географической карты. Успех – горы, неудача – равнины».

7. Упражнение «Представить свою жизнь в виде линии».

***Примечание.***

На этом занятии важно, чтобы каждый высказал свои мысли, пусть даже они будут размытые и неопределённые. Учителю не надо давать никаких оценок.

**Занятие № 4. Мои фотографии разных лет.**

***Цель:*** Осуществить вывод подростков в рефлексивную позицию по отношению к своей жизни.

***Содержание занятия.***

Выявить внешне наблюдаемые особенности своей жизни, успехи и неудачи: младенчество, дошкольное детство, младшая школа, младший подросток, сегодня.

***Материал.*** Фотографии разных лет.

***Методические приёмы.***

9. «Анализ собственных фотографий». Подростки приносят свои фотографии от рождения до сегодняшнего дня. Им ставится задача внимательно взглянуть в своё лицо на фотографиях, попытаться определить эмоции, характер, взросление.

***Примечание.***

Детям очень нравится разглядывать свои фотографии. Они любят показывать их своим друзьям, но могут скрывать от малознакомых людей. Это

надо учитывать при проведении занятия. Наилучший результат даёт работа с микрогруппами по 3–4 человека.

### **Занятие № 5. Моё прошлое, настоящее, будущее.**

**Цель:** Укрепление единства прошлого, настоящего, будущего.

Вступительное слово учителя: «Сегодня мы будем говорить о связи прошлого, настоящего и будущего в нашей жизни, чтобы мы могли учиться на прошлом опыте и строить своё будущее».

#### ***Содержание занятия.***

Нахождение связи прошлого, настоящего и будущего. Укрепление представления о возможности учиться на своём прошлом опыте и планировать, представлять будущее.

#### ***Методические приёмы.***

10. Упражнение «Настоящее, прошлое, будущее». «Нарисуйте три круга – настоящее, прошлое, будущее. В каждом круге напишите несколько событий, относящихся соответственно к прошлому, настоящему, будущему.

Подумайте, как связаны у вас настоящее, прошлое, будущее. Если у вас события, которые ни с чем не связаны?»

11. Упражнение «Письмо в 2030 год». «Напишите себе письмо в будущее. Что вы себе хотите пожелать в будущем?»

12. Упражнение «Твоя жизнь». «Нарисуй то, что символизировало бы тебя маленьким и тебя взрослого (в 30–40 лет). И подумай, что тебе сегодняшнему можешь дать ты маленький и ты взрослый, что помогло бы тебе сейчас».

13. Упражнение «Первый день твоей оставшейся жизни». «Сегодня первый день твоей оставшейся жизни. Напиши, что ты сделаешь».

14. Упражнение «Кино». «Вам 30 лет. О вас сняли фильм. Вы его посмотрели. Расскажите о нём. Нарисуйте кадры».

15. Сочинение «Моя жизнь: прошлое, настоящее, будущее».

#### ***Примечание.***

Полнота самопонимания в подростковом возрасте определяется целостным представлением о своём жизненном пути. Неумение прислушиваться к своим потребностям и определять свои цели приводит к тому, что жизненный путь выпускника основной школы складывается стихийно и часто не лучшим для него образом. Данное занятие является ключевым. При необходимости его можно разделить на несколько встреч.

### **Занятие № 6. Притчи.**

**Цель:** Актуализировать смысловое содержание жизненного пути.

#### ***Содержание занятия.***

Метафорический, символический взгляд на жизнь.

#### ***Методические приёмы.***

16. Притча. «Три мудреца спорили о том, что важнее для человека – его прошлое, настоящее или будущее. Один из них сказал: «Моё прошлое делает меня тем, кто я есть. Я умею то, что научился в прошлом. Я верю в себя,

потому что мне хорошо удавались те дела, за которые я раньше брался. Мне нравятся люди, с которыми мне прежде было хорошо, или похожие на них». Другой возразил: «Если бы ты был прав, человек был бы обречён, как паук, сидеть день за днём в паутине своих привычек. Человека делает его будущее. Не важно, что я знаю и умею сейчас – я буду учиться тому, что потребуются мне в будущем. Моё представление о том, каким я хочу стать через два года, куда более реально, чем мои воспоминания о том, каким я был два года тому назад, потому что мои действия сейчас зависят не от того, каким я был, а от того, каким я собираюсь стать. Мне нравятся люди, непохожие на тех, кого я знал раньше». «Вы совсем упустили из виду, – вмешался третий, – что прошлое и будущее существует только в наших мыслях. Прошлого уже нет. Будущего ещё нет. И независимо от того, вспоминаете ли вы о прошлом или мечтаете о будущем, действуете вы только в настоящем. Только в настоящем можно что-то менять в своей жизни – ни прошлое, ни будущее нам не подвластно. Только в настоящем можно быть счастливым: воспоминания о прошлом счастье – грустны, ожидание будущего счастья – тревожно!»

Точка зрения какого мудреца ближе для вас?»

17. Притча. «Ехал путник и увидел, как мужчина около дома сажает маленькие веточки. «Зачем ты сажаешь их?» – спросил путник. «Дерево вырастет и прикроет от зноя дом». Путник возразил: «Ведь ты уже умрёшь, когда оно вырастет». Он ответил: «Для нас деревья сажали наши деды, я сажаю для детей».

Кого вы поддерживаете?

18. Притча. «Строителей спрашивают: «Что вы делаете?». Один отвечает: «Я кладу кирпичи», – другой: «Я строю стену», а – третий ответил: «Я строю собор Святого Павла».

19. Методика «Радуга». «Вообразите радугу. Последовательно представьте цвета радуги, а затем войдите в какой-либо образ. Это позволит вам ярко пережить значимые жизненные события».

20. Упражнение «Мой жизненный путь». «Путник шёл по дороге, которая называлась «Жизнь». Дорога привела его к перекрёстку. Путник остановился, осмотрелся и задумался. По какому пути идти дальше? Представьте себя на месте этого путника. О чём вы думаете, что вы чувствуете? Изобразите на листке варианты своей будущей жизни. Куда вы хотите идти?»

21. «Метафора своей жизни». «Напишите 5 черт своего характера. Затем подберите к ним ассоциации сказочных персонажей. И напишите связный рассказ, который в иносказательной форме отражал бы вашу жизнь. Главное, чтобы в вашем рассказе был смысл».

### ***Примечание.***

Учителю здесь важно ориентировать подростков на освоение того, что не лежит на поверхности, что способствует углублению их представлений о собственной жизни.

## **Занятие № 7. Неосознаваемые особенности жизненного пути.**

**Цель:** Показать возможность проективного отношения к жизненному пути.

**Содержание занятия.**

Взгляд на жизнь с точки зрения формальных структурных моментов (образных гештальтов).

**Методические приёмы.**

22. Методика «Спираль» (для активизации зрительного материала). «Представьте спираль. Мысленным усилием возьмите центр этой спирали и вытяните её далеко. Медленно-медленно приведите спираль в движение, закрутите её. Затем оторвитесь от себя и войдите в неё. Позвольте ей вас закрутить и понести к центру циклона, где находится что-то очень интересное».

23. Упражнение «Анализ пространственно-временных образных гештальтов». «Представьте или мысленно нарисуйте, как вы умывались 10 лет назад (затем 5, 1 год назад, сейчас, через 1, 5, 10, 20 лет). Расскажите, где именно вы представляете свой образ».

**Примечание.**

Данное занятие стимулирует планирование собственной жизни, у учащихся могут возникать конкретные планы. Учитель помогает им построить программу собственного образования, что и является итогом мастерской.

**Семинар-тренинг для родителей старших подростков  
«Педагогическое понимание подростка»**

Задача семинара-тренинга – актуализация родителями проблемы понимания и получения опыта понимающего общения со своими детьми. Сквозная идея тренинга – переосмысление воспитательных ценностей родителей (от конформизма к нонконформизму, от утилитарных ценностей к смысловой педагогике), на основе чего по-новому сотрудничать со школой.

Такой семинар может рассматриваться как модель работы с родителями в школе, как определённая воспитательная система, которая может помочь установить действительно равноправные отношения субъектов взаимодействия: учеников, учителей, родителей. Каждое занятие длится от 1,5 до 3 часов.

Программа включает следующие блоки:

1. **Диагностический блок** заключается в первоначальной психодиагностике взаимоотношений родителей и ребёнка, в последующей диагностике во время проведения занятий и отслеживании эффектов тренинга:  
– психодиагностика взаимоотношения родителя и ребёнка (анализ семейных взаимоотношений, родительское отношение (А.Я. Варга, В.В. Столин), родительская тревожность (А.М. Прихожан), жизненные ценности (М. Рокич);

– фантазии родителя относительно ребёнка (сочинение «Если б мой ребёнок мог всё», рисунки, алекситимическая шкала).

2. **Информационный блок** раскрывается в конкретном содержании тех знаний, которые стремится донести ведущий до участников тренинга.

3. **Развивающий блок** состоит в формировании и закреплении эффективных навыков понимания ребёнка:



- рефлексия своих переживаний, фантазий относительно ребёнка;
- коррекция «доморощенных» родительских установок;
- прояснение своих ценностей;
- выработка умений выражать свои желания и чувства;
- навыки конструктивного общения с ребёнком.

### **Занятие № 1. Знакомство. Что значит понимать ребёнка?**

**Цели:** 1. Выявить ожидания и опасения родителей.

2. Первичная диагностика отношения родителя к ребёнку.

#### **Содержание занятия.**

1. Информационная часть.

а) Рассказ о философии сотрудничества с подростком.

Ведущий: «Философия, на которой строятся отношения и взаимодействие с детьми – признание личности ребёнка и стремление к сотрудничеству. А для этого важно понимать самого себя и своего ребёнка.

Подростковый возраст – критический возраст. Критичность выражается не столько в трудновоспитуемости, сколько в необходимости определённой внутренней работы при переходе от детства к взрослости. Нельзя заснуть подростком, а проснуться взрослым. Подросток ищет себя, стремится понять. Он задаёт вопросы (хорошо, если задаёт): Кто я? Зачем я живу? В чём смысл жизни? и так далее. Родитель как самый близкий человек может сделать многое в развитии самопонимания подростка».

б) Педагогическое понимание. Безусловное и условное принятие – неприятие ребёнка. Особенности принятия – неприятия в подростковом возрасте. Понятие о самопонимании. Взаимосвязь понимания и самопонимания.

2. Диагностика родительской тревожности по А.М. Прихожан.

3. Особенности восприятия родителем своего ребёнка.

#### **Методические приёмы.**

1. Рассказать об ожиданиях, опасениях относительно своего ребёнка.

2. Упражнение «Что радует и что огорчает в ребёнке». «В виде таблицы напишите, что радует и что огорчает вас в ребёнке». Если родителю легко перечислять недостатки ребёнка, но трудно вспоминать его достоинства, то он скорее всего не принимает своего ребёнка.

Что радует в поведении ребёнка	Что огорчает в поведении ребёнка
-----------------------------------	-------------------------------------

3. Определение родительской тревожности по А.М. Прихожан.

4. Дискуссия «Что значит принимать и понимать ребёнка?». Родителям в свободной форме предлагается высказать своё мнение по этой проблеме. Особое внимание уделить подростковому возрасту в сравнении с младшими.

#### **Примечание.**

Стратегия ведущего занятия основывается на ценности самостоятельности и ответственности.

## **Занятие № 2. Мир подростка и мир взрослого.**

**Цель:** Осознание разницы между этими мирами и нахождение путей взаимопонимания.

### ***Содержание занятия.***

#### **1. Информационная часть.**

Особенности мира взрослых и мира детей. Четыре цели негативного поведения ребёнка: требование внимания и комфорта; желание показать свою власть или демонстративное неповиновение; месть, возмездие; утверждение своей несостоятельности или неполноценности.

Ведущий: «Часто мы исходим из положения, что подростки должны нас и окружающий мир понимать так же, как взрослые, но это величайшее заблуждение. Подростки делают свои выводы, учитывая при этом не только то, что мы им говорим, но и то, что мы при этом делаем, как ведём себя с другими людьми».

**2. Моделирование процессов отстаивания детских прав и тех состояний, которые возникают в связи с этим у детей и родителей.**

### ***Методические приёмы.***

**5. «Мир подростков и мир взрослых».** Родителям предлагается составить список характерных черт этих миров.

**6. Упражнение «Билль о правах».** «Разделитесь на две группы. Половина «детей», половина «родителей». Каждой группе надо составить права соответственно детей и родителей. Затем поочерёдно каждый пункт согласовывается с противоположной группой. Если группы договорились, то пункт принимается. Если договориться не удаётся, то я прекращаю обсуждение по данному пункту и он снимается». В процессе выполнения данного упражнения у родителей возникают различные чувства, которые рекомендуется высказать и обсудить.

### ***Примечание.***

Для стимулирования активности полезно перед занятием проанкетировать детей. И сравнить (естественно, не называя фамилий) ответы детей с ответами родителей: «Что нравится и что не нравится в родителях», права родителей и детей.

## **Занятие № 3. Какими мы хотим видеть наших детей.**

**Цели:** 1. Показать зависимость самопонимания ребёнка от позитивного представления о нём.

2. Диагностика взаимодействия с ребёнком.

### ***Содержание занятия.***

#### **1. Информационная часть.**

Положительные фантазии о будущем ребёнка как педагогическое условие, позволяющее ему понимать себя.

**2. Диагностика фантазий о ребёнке:** сочинение «Если б мой ребёнок мог всё», рисунок за ребёнка на тему «Надежда».

**3. Диагностика уровня алекситимии.**

4. Диагностика отношений: анализ семейных взаимоотношений (АСВ), родительское отношение (А.Я. Варга, В.В. Столин).

**Методические приёмы.**

7. Сочинение «Если б мой ребёнок мог всё». Данный методический приём позволяет наглядно продемонстрировать различные родительские представления. Похожие результаты наблюдаются при анализе рисунка за ребёнка на тему «Надежда».

8. Выявление уровня алекситимии. Алекситимия – трудность в определении и описании собственных переживаний, бедность фантазии, воображения. Высокий уровень алекситимии часто сопутствует низкому уровню развития самопонимания у ребёнка.

9. Анализ семейных взаимоотношений (АСВ), родительское отношение (А.Я. Варга, В.В. Столин) выявляет конкретные родительские проблемы, которые хорошо обсуждать на индивидуальной психолого-педагогической консультации.

**Примечание.**

Это занятие даёт много информации. Ведущий поощряет спонтанно возникающие высказывания родителей, побуждает их анализировать понимание себя и ребёнка.

**Занятие № 4. Ценности и желания родителей.**

**Цели:** 1. Показать важность собственных желаний родителей, не связанных с жизнью ребёнка.

2. Показать, что родительские ценности – это то, от чего может «оттолкнуться» ребёнок для создания своих.

**Содержание занятия.**

1. Информационная часть.

а) Алекситимический тип личности.

Например, возможно такое начало. Ведущий: «Результаты тестирования показали, что у многих родителей, которые испытывают трудности в воспитании своих детей, «алекситимический» тип личности, то есть им тяжело описать и выразить свои чувства, а также сниженная способность к символизации (бедность фантазии, воображения).

Сегодня мы потренируемся выражать свои чувства, свои собственные интересы и прояснить свои ценности».

б) Жизненные ценности. В педагогическом контексте в качестве важных ориентиров для нахождения собственных ценностей полезно опираться на такие философские категории, как Любовь, Мудрость, Вера, Свобода, Равенство, Красота, Труд, Человек.

Ведущий: «Ребёнку важно говорить не только о своих желаниях и чувствах, но и ценностях. Ценности – это то, что вы выстрадали, во что вы верите; это то, что вы можете по значимости сравнить с ценностью своего ребёнка. Когда вы открыто высказываете ребёнку свои ценности, это даёт ему ориентиры, он лучше понимает себя».

2. Тренировка умения выражать свои желания и чувства.

### 3. Диагностика жизненных ценностей по М. Рокичу.

#### **Методические приёмы.**

#### 10. Упражнение «Родители, позаботьтесь о себе!»

а) Представьте, что вы вдруг обнаружили, что у вас есть ещё один ребёнок, причём ребёнок, которому вы уделяли мало внимания. Этот ребёнок – ваше собственное внутреннее Я. Примите решение заботиться о внутреннем Я точно так же, как вы заботитесь о других людях.

б) Напишите, в чём состоят ваши обязанности по отношению к ребёнку и в чём состоят обязанности вашего ребёнка по отношению к вам. Получилось одинаковое количество обязанностей или нет?

в) Подходят ли к вам следующие положения:

– я ничего не должен моему ребёнку. Мой ребёнок ничего не должен мне. Каждый из нас – свободный человек, способный делать для другого то, что он хочет делать;

– я не должен посвящать себя кому-то ещё. Я в долгу прежде всего перед самим собой.

г) Какие чувства вызывают у вас следующие предложения, когда вы их произносите вслух?

Я имею право побыть в одиночестве.

Я имею право на уважительное отношение.

Я имею право быть счастливым.

Я имею право свободно распоряжаться своим временем.

д) Прикиньте для себя: «Я должен предоставить эти права моему внутреннему Я».

е) Вспомните какую-нибудь трудную ситуацию в общении с ребёнком и попробуйте закончить следующие фразы:

Я чувствую...

Я хочу...

Я желаю...

Я могу...

Я собираюсь...

Кроме того, здесь родители могут рассказать о какие-либо ситуациях, связанных с собственными желаниями.

11. Упражнение «Исследование жизненных ценностей по М. Рокичу». В приведённом ниже списке проранжируйте ценности. Затем расположите ценность по доступности. Отнимите доступность от ценности. Выделите самые большие минусы (это то, что для вас ценно, но не доступно).

1. *Активная деятельная жизнь*

2. *Жизненная мудрость*

3. *Здоровье*

4. *Интересная работа*

5. *Красота природы и искусства*

6. *Любовь*

7. *Материально обеспеченная жизнь*

8. *Наличие хороших и верных друзей*

9. *Общественное признание*
10. *Познание*
11. *Продуктивная жизнь*
12. *Развитие*
13. *Развлечения*
14. *Свобода*
15. *Счастливая семейная жизнь*
16. *Счастье других*
17. *Творчество*
18. *Уверенность в себе*

12. Дискуссия «Нужны ли родительские ценности?». Родителям предлагается в свободной форме высказаться о собственных ценностях. Можно использовать результаты предыдущей методики.

***Примечание.***

Ведущий занятия должен проблематизировать ответы родителей, что способствует лучшему пониманию себя. Например, что родитель не заботится о себе, плохо выражает свои чувства и желания и, наконец, имеет размытые жизненные ценности.

**Занятие № 5. Что такое ответственность и как её передавать ребёнку.**

***Цели:*** 1. Проблематизировать представление родителей об ответственности. Показать значение ответственности для развития самопонимания подростка.

2. Обучение передачи ответственности.

3. Приобретение навыков аутентичного (понимающего) общения.

***Содержание занятия.***

1. Информационная часть.

а) Понятие об ответственности.

В ответственности выделяются две стороны: 1) ответственность в смысле нормативности, послушности, социального долга; 2) ответственность как сопричастность бытию, как ответственность прежде всего перед самим собой. В первом случае ответственность отражает подотчётность в плане реализации им требований общества с последующим применением санкций в зависимости от степени вины или заслуг. Следовательно, ответственность выступает здесь как средство внешнего контроля и внешней регуляции деятельности личности. С такой ответственностью (социальной нормативностью) тесно связано понятие конформизма (отказ от себя, тяга к объединению, общности с другими, подчинение, в противовес автономии и независимости). Во втором случае ответственность отражает отношение к самому субъекту, его предрасположенность, принятие, готовность осуществлять должное. Здесь ответственность – следствие самопонимания, которое служит средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности. Принять ответственность на себя – значит осознать свою причастность и готовность действовать, невзирая на обстоятельства, часто даже вопреки им, менять что-либо в себе или окружающей действительности.

б) Три стадии ответственности родителей по К. Роджерсу: ответственность абсолютная; родители начинают передавать своё «Нет» ребёнку; родители приходят к взаимопониманию с ребёнком, предлагая объяснение.

в) Технология Р.Т. и Дж. Байярдов, трансактный анализ Э. Берна: Родитель, Взрослый, Ребёнок.

г) «Я-высказывания» – это способ сообщения кому-либо информации о ваших собственных нуждах, чувствах или оценках без оскорбления или осуждения того, к кому обращено высказывание.

2. Взаимосвязь ответственности и целей воспитания.

3. События жизни родителя и события жизни ребёнка. Передача ответственности за события жизни ребёнка.

4. Тренировка аутентичного общения.

### **Методические приёмы.**

13. Дискуссия на тему «Что такое ответственность?». Диспут осуществляется по следующему плану: 1. Родители письменно отвечают на два вопроса: Что такое ответственность? Цель (идеал) воспитания? 2. Родителей просят найти взаимосвязь этих понятий и высказаться.

Что такое ответственность?	Цель (идеал) воспитания
----------------------------	-------------------------

14. Дискуссия «Как передать ответственность ребёнку?». Родители в свободной форме высказываются по этому вопросу.

15. Составление списка событий жизни родителя и событий жизни ребёнка. Передача ребёнку решения его проблем. «Составьте список, что беспокоит вас в отношении ребёнка. Выберите из него то, что имеет определённые последствия для жизни ребёнка, но никак не влияет на вас. После этого решите, какие пункты из событий жизни ребёнка вы можете передать прямо сейчас».

16. Техники аутентичного общения:

а) активное слушание (пересказ, молчание, резюме и др.). Это упражнение хорошо выполнять в парах. Например, один родитель рассказывает о своём ребёнке, а другой активно слушает.

б) «Я-высказывания» и «ты-высказывания». «Вспомните какую-нибудь ситуацию общения со своим ребёнком. В парах разыграйте её. Используйте «Я-высказывания».

в) Трансактный анализ. «Проанализируйте ваше общение с ребёнком с точки зрения эго-состояний: Родитель, Взрослый, Ребёнок. Выявите наиболее часто встречающееся у вас эго-состояние. Определите его внешние признаки. Потренируйтесь в использовании других эго-состояний».

### **Примечание.**

Возможно следующее подведение итогов занятий.

Ведущий: «Будьте «живым» родителем, который не просто разрешает – запрещает, а свободно общается на языке своих ценностей. Это создаёт условие, чтобы ребёнок стал причастным к вашей жизни, а следовательно, имел

ВОЗМОЖНОСТЬ СОГЛАСИТЬСЯ – НЕ СОГЛАСИТЬСЯ С ВАШИМИ ЦЕННОСТЯМИ, НАЙТИ СОБСТВЕННУЮ ЦЕЛЬ, ТО ЕСТЬ ЛУЧШЕ ПОНИМАТЬ СЕБЯ И В ИТОГЕ СТАТЬ ОТВЕТСТВЕННЫМ».

### **ПРИЛОЖЕНИЕ III.**

#### **УПРАЖНЕНИЯ, РАЗВИВАЮЩИЕ САМОПОНИМАНИЕ**

#### **СТУДЕНТОВ**

Данные упражнения заимствованы из практики гештальт-терапии (1)<sup>1</sup> и психосинтеза (2–7)<sup>2</sup>.

Упражнение 1. «Осознание».

Условно разделите мир вашего сознания на три зоны: внешний мир; внутренний мир вашего тела; мир ваших чувств, мыслей, фантазий.

Выберите себе партнера. Сядьте лицом друг к другу. Расслабьтесь. Делитесь по очереди осознанием внешнего мира. Начинайте свою речь словами: «Сейчас я осознаю, что...» и заканчивайте ее рассказом о своих ощущениях от воздействия окружающей обстановки (света, запахов, вида партнера и т. д.). Говорите 5—8 минут. Теперь переключайтесь и внимательно слушайте то, что ваш партнер рассказывает о своем ощущении внешнего мира.

Далее по очереди рассказывайте об ощущениях, связанных с вашим телом (средняя зона). Начинайте рассказ словами: «Сейчас я осознаю...» и заканчивайте его описанием своих ощущений, связанных с вашим телом (сухость во рту, тяжесть в руках, зуд, боль и т. д.). Рассказывайте о своих ощущениях 2—3 минуты, потом переключитесь и внимательно выслушайте партнера.

Переключитесь на свой мир чувств, мыслей, фантазий. Начинайте рассказ словами: «Сейчас я осознаю...» и заканчивайте повествованием о своих чувствах, связанных с данным занятием, о ваших заботах, мыслях. Не бойтесь спонтанных мыслей и чувств, старайтесь говорить о них, соблюдая принцип *здесь и теперь*. Говорите 5—8 минут, потом внимательно выслушайте партнера.

Обменяйтесь с партнером своими впечатлениями. Вновь по очереди включитесь в процесс осознания. На этот раз «переходите» из зоны в зону.

В заключение постарайтесь осознать вашего партнера. Позвольте ему сделать то же самое в отношении вас.

Упражнение 2. «Круг субличностей».

1. Перечислите все свои желания. Записывайте все, что приходит вам в голову. Убедитесь, что вы включили и то, что у вас сейчас есть, и то, что вы хотели бы иметь в дальнейшем. Следует учесть, что этот список не похож на список «Чего бы мне хотелось к Рождеству!».

Поскольку вы не имеете возможности взглянуть на списки других людей, приведем наиболее часто встречающиеся желания:

- не болеть,
- быть хорошим родителем,

<sup>1</sup> Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. – Минск: Навука і тэхніка, 1993. – 478 с.

<sup>2</sup> Рейнуотер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом: Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. Ф.Е. Василюка. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1993. – 240 с. Пузько В.И. Самопонимание и кризис личности. – Владивосток, 2003.



- иметь много денег,
- закончить учебу,
- достигнуть успеха в работе/ бизнесе,
- любить,
- быть любимым,
- получить хорошее образование.

2. Теперь сосредоточьтесь на том, что вы чувствовали, когда читали список. Есть ли у вас субличность, которая говорит вам, что она тоже хотела бы иметь все это? Или субличность, осуждающая людей, имеющих желания, которых нет у вас или которые для вас являются несущественными. А теперь составьте список ваших *собственных* желаний.

3. Когда в вашем списке наберется двадцать пунктов (или когда вы почувствуете, что записали *все* желания), просмотрите список и выберите пять-шесть самых существенных. Может быть, вы захотите что-то изменить в нем. Например, можно объединить желания «кататься на лыжах», «плавать», «играть в теннис», «ходить в походы» в одно общее: «заниматься спортом на свежем воздухе». Теперь выделите *свои* самые важные желания и не включайте те, которым хочет отдать предпочтение ваша субличность «Что Подумают Люди?».

4. На большом листе бумаги нарисуйте круг диаметром примерно 20 см. Внутри него — круг поменьше. Получилось кольцо, центральная часть которого — ваше «Я». А в самом кольце разместите те пять-шесть субличностей, которые являются выразителями ваших желаний.

5. Нарисуйте пастелью или цветными мелками символы, отражающие ваши желания. Отсутствие художественных способностей в данном случае не имеет значения. Просто нарисуйте и раскрасьте любые пришедшие в голову символы

6. Когда вы закончите рисование, дайте каждой субличности свое индивидуальное имя. Некоторые из них могут походить на клички: Авантюрист, Благоразумный, Беззащитная Крошка, Здоровяк, Мать-Земля, Герой-Любовник, Лекарь, Знаток. Другие будут более романтичны, например: Первобытный Любитель Лошадей И Гончих, Джанетт Из Созвездия Близнецов (т.е. неутомимая, ищущая приключений часть «Я», которая любит путешествовать и исследовать все новое и неизвестное), Девушка Из Провинции, Лесной Эльф, Мисс Божество и т. д. Важно придумать свои собственные, имеющие для вас смысл названия.

7. Теперь раскрасьте свое «Я».

Упражнение 3. «Диалог субличностей».

Дайте возможность обнаруженным вами сублиčnostям пообщаться друг с другом и с вашим «Я», пусть они скажут, за что ценят друг друга, почему обижаются и чего хотят. Может быть, вам захочется записать эти диалоги, тогда необходимо записывать за один сеанс лишь несколько диалогов для того, чтобы дать возможность полностью развернуть каждое взаимодействие. (При пяти сублиčnostях в «Я» всего мы получим пятнадцать

диалогов, при шести – двадцать один диалог.) Дайте им возможность сказать несколько предложений, начинающихся словами:

«Мне нравится...»

«Я обижен...»

«Я хотел бы...»

«Мне представляется...»

Упражнение 4. «Разотождествление».

Сядьте удобно, выпрямив спину. Закройте глаза. Сделайте несколько глубоких вдохов, мысленно следя за своим дыханием. Затем повторите вслух или про себя:

У меня *есть* тело, но я – *это не* мое тело. Мое тело может быть больным или здоровым, усталым или бодрым, но это не влияет на меня, на мое истинное «Я».

Мое тело – прекрасный инструмент для ощущений и действий во внешнем мире, но оно *всего лишь* инструмент. Я хорошо с ним обращаюсь, я стараюсь, чтобы оно было здоровым, но мое тело – *это не* «Я».

У меня *есть* тело, но я – *это не* мое тело.

У меня *есть* эмоции, но я – *это не* мои эмоции. Мои эмоции многочисленны, изменчивы, противоречивы. Однако я всегда остаюсь собой, своим «Я», радуюсь или горюю, спокоен или взволнован, надеюсь на что-то или отчаиваюсь. Поскольку я могу наблюдать, понимать и оценивать свои эмоции и, более того, управлять, владеть ими, использовать их, то очевидно, что они не *есть мое* «Я».

У меня *есть* эмоции, но я – *это не* мои эмоции.

У меня *есть* интеллект, но я – *это не* мой интеллект.

Он достаточно развит и активен.

Он является инструментом для познания окружающего и моего внутреннего мира, но *оно* – *это не мое* «Я».

У меня *есть* интеллект, но я – *это не мой* интеллект.

Я – Центр чистого самосознания.

Я – Центр Воли, способный владеть и управлять моим интеллектом, эмоциями, физическим телом и всеми моими психическими процессами.

Я – это постоянное и неизменное «Я».

Это очень ценное упражнение можно повторять по несколько раз. Постепенно оно становится упражнением по *самоотождествлению*, потому что, по мере того как вы обучаетесь не отождествляться со своими эмоциями, телом, мыслями и теми или иными субличностью, вы все больше погружаетесь в ощущение своего собственного истинного «Я», которое является достаточно простым, постоянным и неизменным.

Вы можете использовать модель этого упражнения для любых своих субличностей, употреблять свои собственные выражения и формулировки и заканчивать разотождествление, например, так: «У меня *есть* субличность Беспризорная Ванда, но я — *это не* Беспризорная Ванда».

Упражнение 5. «Похвальное слово самому себе».

Его лучше проводить в небольшой группе, где все участники могли бы поделиться своими переживаниями в конце упражнения.

В течение десяти минут с закрытыми глазами вспоминайте свою жизнь. Начните с самых ранних детских воспоминаний.

Вспомните каждое ваше достижение, каждую заслугу, каждое совершенное дело, которым вы можете гордиться.

Обратите особое внимание на те события, которые без вашего участия приняли бы совсем другой оборот (например, случай, когда вы выступили и защитили вашего товарища или когда вы опоздали на назначенную встречу, потому что помогали потерявшемуся ребенку добраться до дома).

И не забудьте поступки, которые кому-то могут показаться легкими, но для вас были трудными (например, случай, когда вы выступили против хулигана, хотя у вас и дрожали колени; или случай, когда вы, человек не очень-то способный к языкам, решили все-таки улучшить ваш английский и преуспели в этом).

Затем пусть каждый из членов группы в течение пяти минут расскажет о своих воспоминаниях остальным. Слушатели должны удерживаться от любых критических замечаний. Это упражнение можно выполнить и без группы.

Упражнение 6. «Смерть».

Сядьте прямо в удобной для вас позе. Сделайте несколько глубоких вдохов.

Теперь вернитесь в вашем воображении в раннее детство. Когда вы впервые узнали, что все живое умирает, что люди смертны?

Можете ли вы вспомнить те обстоятельства, в которых вы сделали это открытие? Вернитесь в ту ситуацию снова, посмотрите, как другие люди, взрослые и дети, реагируют на эту драму. Что они чувствуют?

Когда впервые умер кто-то, кого вы знали? Вспомните это событие и ваши чувства как можно более подробно. Как вам казалось тогда, что случилось с этим человеком после смерти? Вернитесь в ту ситуацию снова. Что вы чувствуете?

Когда вы поняли, что тоже умрете? Что вы почувствовали тогда? Что вы чувствуете сейчас, думая об этом?

Упражнение 7. «Представьте себя...».

В сопровождении музыки, соответствующей смене времен года, вводится следующий текст после проведенной релаксации:

«Представьте себя каким-то растением в лесу: деревом, кустом, цветком, травинкой ...

Сейчас вокруг вас весна, солнце, тепло, журчат ручьи, звенят голоса птиц.

Какие вы переживаете ощущения как растение? Какие у вас корни, ствол, листья? Какой вокруг мир, как вы с ним взаимодействуете?

Воздух становится суше, солнце жарче, идут теплые летние дожди, молодые птенцы учатся летать, в садах плодоносят фруктовые деревья. Что происходит с вами летом, какие новые ощущения появляются в ваших корнях, стволах, листьях? Как изменились растения вокруг вас?

Но постепенно дни становятся короче, воздух холоднее, лужицы задернулись ледком, улетели птицы, затих лес. Осень лисою крадется по одичалому лесу. Что

происходит с вашими корнями, стволом, листьями? Как встречают осень другие растения?

Вот первые снежинки сменились метелями и снегопадами; ночи стоят морозные, долгие, звездные. Затих лес, лишь иногда хрустнет снежный наст под чьим-то осторожным шагом. Как переживают ваши корни, ствол, ветви холод, снег, ветер зимы? Что происходит с ми растениями?

С каждым последующим днем солнце все дольше пригревает землю, звенит капель, журчат ручьи. Воздух стал теплым и влажным. По утрам лес будят веселые голоса птиц. Что происходит с вашими корнями, стволом, ветками с приходом весны, тепла и солнца? Как изменились растения вокруг?

Запомните эти состояния и вернитесь в свой человеческий мир».

Когда упражнение заканчивается, участники рисуют то растение, которым они себя представляли, а затем рассказывают о пережитом. Среди рассказов-откликов о пережитом во время упражнения встречаются чаще всего следующие наиболее сильные впечатления:

- переживания своих ощущений, протекающих в них как в организме, в переживании себя как целостности;
- переживание себя как части всего живого, окружающего их единство с миром;
- переживания цикличности и полноты жизни, своей готовности принимать то, что будет с ними впереди.
- переживание непрерывности своего времени и перехода смерти в жизнь, жизни в смерть.

## ПРИЛОЖЕНИЕ IV. МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЯ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

### К параграфу 1.1.

1. Прочитайте отрывок из сочинения Платона «Алкивиад». Что такое «забота о себе» и что надо для этого делать?

Сократ. Скажи же, что это означает – прилежно заботиться о себе? Разве не бывает часто, что мы о себе не заботимся, хоть и думаем, что делаем это? В каких случаях человек это делает? И когда он проявляет заботу о своих вещах, заботится ли он тем самым и о себе?

Алкивиад. Мне кажется, да.

Сократ. Что же, выражается это в заботе человека своих ногах или же о том, что им принадлежит?

Алкивиад. Я не понимаю тебя.

Сократ. Что ты называешь принадлежностью руки? Например, кольцо является принадлежностью пальца какой-либо иной части человека?

Алкивиад. Конечно, пальца.

Сократ. И то же самое можно сказать о башмаке в отношении ноги?

Алкивиад. Да.

Сократ. Равно как и о плащах и накидках в отношении остальной части тела?

Алкивиад. Да.

Сократ. Но когда мы заботимся о башмаках, мы тем самым заботимся и о ногах?

Алкивиад. Я не очень-то возьму в толк, Сократ.

Сократ. Как так, Алкивиад? Ты понимаешь, что значит правильно заботиться о чем бы то ни было?

Алкивиад. Да, разумеется.

Сократ. Но ведь ты называешь правильной заботой, когда кто-то что-либо улучшает?

Алкивиад. Да.

Сократ. Так какое же искусство делает лучшими башмаки?

Алкивиад. Сапожное.

Сократ. Значит, мы заботимся о башмаках с помощью сапожного искусства?

Алкивиад. Да.

Сократ. И о ногах мы заботимся с его помощью! Или же с помощью того искусства, что улучшает ноги?

Алкивиад. Да, с помощью этого последнего.

Сократ. Но ведь то же самое искусство делает лучшим и все остальное тело?

Алкивиад. Мне кажется, да.

Сократ. Разве это делает не искусство гимнастики?

Алкивиад. Именно оно.

Сократ. Значит, с помощью гимнастики мы заботимся о ногах, с помощью же сапожного искусства о том, что ногам принадлежит?

Алкивиад. Безусловно.

Сократ. И с помощью гимнастики мы заботимся о руках, а с помощью искусства резьбы – о том, что принадлежит руке?

Алкивиад. Да.

Сократ. Далее, с помощью гимнастики мы заботимся о нашем теле, а с помощью ткачества и других искусств – о том, что ему принадлежит?

Алкивиад. Несомненно.

Сократ. Итак, одно искусство помогает нам заботиться о каждом из нас, другое же – о том, что каждому принадлежит?

Алкивиад. Очевидно.

Сократ. Значит, забота о своих принадлежностях еще не будет заботой о самом себе?

Алкивиад. Ни в коей мере.

Сократ. Следовательно, это разные искусства – то, с помощью которого мы заботимся о себе, и то, с помощью которого заботимся о своих принадлежностях.

Алкивиад. Ясно, что разные.

Сократ. Скажи же, что это за искусство, которое помогает нам заботиться о себе?

Алкивиад. Не знаю...

Сократ. Но ведь мы согласились хотя бы, что искусство это улучшает не то, что принадлежит нам, – чем бы это ни было – а нас самих?

Алкивиад. Ты молвишь правду.

Сократ. С другой стороны, знали бы мы, какое искусство улучшает башмаки, если бы не знали, что представляют собою эти последние?

Алкивиад. Это было бы невозможно.

Сократ. Точно так же мы не знали бы, какое искусство улучшает кольца, если бы не знали, что такое кольцо.

Алкивиад. Это верно.

Сократ. Что же? Можем ли мы знать, какое искусство нас улучшает, если не знаем, что мы такое?

Алкивиад. Нет, не можем.

Сократ. Легко ли познать самого себя (ведь не первый же встречный начертал это на Пифийском храме! [Познать самого себя на словах не великая важность, а на деле это знает один бог.] )? Или, наоборот, это трудно и доступно не всякому?

Алкивиад. Часто мне казалось, Сократ, что это доступно всем, а часто, наоборот, представлялось весьма трудным делом.

Сократ. Но, Алкивиад, легко ли это или нет, с нами происходит следующее: познав самих себя, мы одновременно познаем заботу, в которой нуждаемся, а без такого познания мы никогда этого не поймем.

Алкивиад. Истинно так.

Сократ. Послушай же: каким образом могли бы мы отыскать самое «само»? Ведь так мы, быть может, узнали бы, что мы собой представляем, не зная же первого, мы не можем знать и себя.

Алкивиад. Ты прав.

Сократ. Будь же внимателен, ради Зевса! С кем ты сейчас беседуешь? Не со мной ли?

Алкивиад. С тобой.

Сократ. Значит, и я веду беседу с тобой?

Алкивиад. Да.

Сократ. Следовательно, ведущий беседу – это Сократ?

Алкивиад. Несомненно.

Сократ. А слушает Сократа Алкивиад?

Алкивиад. Да.

Сократ. Не с помощью ли речи ведет беседу Сократ?

Алкивиад. Само собой разумеется.

Сократ. А беседовать и пользоваться словом, по твоему мнению, это одно и то же?

Алкивиад. Несомненно.

Сократ. Ну а пользующийся чем-то и то, чем он пользуется, разве не разные вещи?

Алкивиад. Как ты говоришь?!

Сократ. К примеру, сапожник работает резакон ножом и другими инструментами.

Алкивиад. Да.

Сократ. Значит, тот, кто работает и пользуется резакон, и то, чем работающий пользуется, – это разные вещи?

Алкивиад. Как же иначе?

Сократ. Тогда, следовательно, инструмент, на котором играет кифарист, и сам кифарист – это тоже разные вещи?

Алкивиад. Да.

Сократ. Вот об этом я только что и спрашивал – всегда ли представляются отличными друг от друга тот, кто пользуется чем-либо, и то, чем он пользуется?

Алкивиад. Всегда.

Сократ. Что же мы скажем о сапожнике: работает он только инструментами или также и руками?

Алкивиад. Также и руками.

Сократ. Значит, и ими он пользуется?

Алкивиад. Да.

Сократ. Но когда он сапожничает, он ведь пользуется и глазами?

Алкивиад. Да.

Сократ. Следовательно, сапожник и кифарист – это не то, что руки и глаза, с помощью которых они работают?

Алкивиад. Это очевидно.

Сократ. Но ведь человек пользуется и всем своим телом?

Алкивиад. Несомненно.

Сократ. А ведь мы говорили, что пользующееся чем-то и то, чем оно пользуется, это разные вещи?

Алкивиад. Да.

Сократ. Значит, человек – это нечто отличное от своего собственного тела?

Алкивиад. Похоже, что да.

Сократ. Что же это такое – человек.

Алкивиад. Не умею сказать.

Сократ. Но, во всяком случае, ты уже знаешь: человек — это то, что пользуется своим телом.

Алкивиад. Да.

Сократ. А что иное пользуется телом, как не душа?

Алкивиад. Да, это так.

Сократ. Значит, она им управляет?

Алкивиад. Да.

Сократ. Полагаю, что никто не думает иначе вот о чем...

Алкивиад. О чем же?

Сократ. Человек – не является ли он одной из трех вещей?

Алкивиад. Какие же это вещи?

Сократ. Душа, тело и целое, состоящее из того и другого.

Алкивиад. Это само собой разумеется.

Сократ. Но ведь мы признали человеком то самое, что управляет телом?

Алкивиад. Да.

Сократ. Что же, разве тело управляет само собой?

Алкивиад. Ни в коем случае.

Сократ. Мы ведь сказали, что оно управляемо.

Алкивиад. Да.

Сократ. Вряд ли поэтому оно то, что мы ищем.

Алкивиад. Видимо, да.

Сократ. Но, значит, телом управляют совместно душа и тело, и это и есть человек?

Алкивиад. Возможно, конечно.

Сократ. На самом же деле менее всего: если одно из двух, составляющих целое, не участвует в управлении, никоим образом не могут управлять оба вместе.

Алкивиад. Это верно.

Сократ. Ну а если ни тело, ни целое, состоящее из тела и души, не есть человек, остается, думаю я, либо считать его ничем, либо, если он все же является чем-то заключить, что человек – это душа.



Алкивиад. Безусловно, так.

Сократ. Нужно ли мне с большей ясностью доказать тебе, что именно душа — это человек?

Алкивиад. Нет, клянусь Зевсом, мне кажется, что сказанного достаточно.

...

Алкивиад. Мне кажется, ты прав, Сократ. Но попытайся объяснить мне, каким именно образом нам о себе заботиться.

Сократ. Быть может, мы уже сделали к этому первый шаг: мы пришли к надлежащему согласию относительно того, что мы собой представляем. Ведь было опасение, как бы, обманываясь на этот счет, мы нечаянно не стали заботиться о чем-то другом, а не о себе.

Алкивиад. Это так.

Сократ. А затем мы поняли, что надо заботиться о душе и именно на нее обращать внимание.

Алкивиад. Это ясно.

Сократ. Ну а заботу о наших телах и имуществе следует предоставить другим.

Алкивиад. Само собой разумеется.

Сократ. Каким же образом мы всё это яснее познаём? Ведь познав это, мы, очевидно, познаем себя самих. Но, во имя богов, постигли ли мы значение прекрасной дельфийской надписи [Познай самого себя], о которой мы вспоминали недавно?

Алкивиад. Что ты имеешь в виду, мой Сократ?

Сократ. Я скажу тебе, о чем, как я подозреваю, говорит нам и что советует эта надпись. Правда, боюсь, что не подберу достаточного количества примеров, разве вот только пример зрения.

Алкивиад. Как ты это понимаешь?

Сократ. Посмотри и ты: предположим, что изречение это советовало бы нашему глазу, как человеку: «Увидь самого себя!» Как восприняли бы мы подобный совет? Не так ли, что глаз должен смотреть на то, что позволит ему увидеть самого себя?

Алкивиад. Это понятно.

Сократ. Представим же себе ту вещь, глядя на которую мы одновременно увидим и ее и себя самих.

Алкивиад. Ясно ведь, Сократ, что это — зеркало или нечто подобное.

Сократ. Ты прав. Но, значит, и в глазу, которым мы смотрим, также содержится нечто подобное?

Алкивиад. Несомненно.

Сократ. Ты ведь заметил, что, когда мы смотрим кому-то в глаза, наше лицо, как в зеркале, отражается в глазах лица, находящегося напротив? В так называемом зрачке появляется изображение того, кто в него смотрит.

Алкивиад. Да, это правда.

Сократ. Следовательно, когда глаз смотрит в глаз и вглядывается в лучшую его часть — ту, которой глаз видит, — он видит самого себя.

Алкивиад. Это очевидно.

Сократ. Если же он будет смотреть на какую-либо другую часть человека или на любую из вещей, кроме тех, которым подобен глаз, он себя не увидит.

Алкивиад. Ты прав.

Сократ. Следовательно, если глаз желает увидеть себя, он должен смотреть в [другой] глаз, а именно в ту его часть, в которой заключено все достоинство глаза; достоинство это – зрение.

Алкивиад. Так.

Сократ. Значит, мой милый Алкивиад, и душа, если она хочет познать самое себя, должна заглянуть в душу, особенно же в ту ее часть, в которой заключено достоинство души – мудрость, или же в любой другой предмет, коему душа подобна.

Алкивиад. Я согласен с тобой, Сократ.

Сократ. Можем ли мы назвать более божественную часть души, чем та, к которой относится познание и разумение?

Алкивиад. Нет, не можем.

Сократ. Значит, эта ее часть подобна божеству и тот, кто всматривается в нее и познает всё божественное – бога и разум – таким образом лучше всего познает самого себя.

Алкивиад. Это очевидно.

Сократ. И подобно тому как зеркала бывают более ясными, чистыми и сверкающими, чем зеркало глаз, так и божество являет себя более блистательным и чистым, чем лучшая часть нашей души.

Алкивиад. Это правдоподобно, Сократ.

Сократ. Следовательно, вглядываясь в божество, мы пользуемся этим прекраснейшим зеркалом и определяем человеческие качества в соответствии с добродетелью души: именно таким образом мы видим и познаем самих себя.

Алкивиад. Да.

*Платон Алкивиад // Платон Диалоги. – М.: Мысль, 1986. – 128а–133d, с. 209 – 218.*

2. Проанализируйте предложенный ниже текст В.И Пузько. Проследите исторический генезис самосознания, сформулируйте отличие самосознания от сапонимания.

### **[Самосознание и самопонимание].**

Самосознание есть способность сознания сосредоточиться на самом себе, познать себя и планировать свою жизнедеятельность. Первобытная культура не знает индивидуального самосознания, т.к. индивид не планирует своей жизнедеятельности, а следует традиционным образцам поведения, не выбирает отличного от других поведения и не несет ответственности за него. Исторически индивидуальное самосознание возникает при отрыве индивида от «пуповины первобытной общности», когда вынужденная самостоятельность толкает его к самостоятельному самоопределению собственной судьбы, свобода выбора действий требует от индивида субъективной напряженности, свое субъективное

выражение эти процессы получают в формировании индивидуального самосознания, которое возникает в общественных требованиях. Индивидуальное самосознание как бы «блещет» на разломах эпох, его особенностью является многоуровневость, которая означает, что у разных людей уровень самосознания существенно различается: при этом в разных сферах деятельности один и тот же индивид рефлексирует совершенно по-разному. Это связано с гетерогенностью самосознания. Существуют различные точки зрения на генезис самосознания: как низшей ступени сознания (В. Бехтерев), различия предметного сознания и самосознания как двух одновременно возникших форм активности сознания, а также самосознания как продукта развития сознания в процессе культурного развития человечества (Г.Ф. Гегель, Л.С. Выготский).

...Большинство человеческих коллективов и сегодня представлены индивидами с нерасчлененным сознанием, с доминирующим «мы» над «я» в менталитете отдельной личности. Но если в первобытном обществе такое сознание было оправдано, то сегодня оно представляет угрозу возрождения в коллективных отношениях «мы»- «они». Самосознание, находящееся в рамках понимания как знания о сознании сводится к анализу человеком своих самоощущений, самопереживаний, т. е. к самонаблюдению. Но самосознание, имея общественную природу, не может быть истолковано как самочувствие индивида. Широкий анализ самосознания предполагает включение в него не только знания о сознании, но и отношение индивида к своим поступкам, к своей деятельности и социальному поведению, это способность сознания сосредоточиться на себе, познать себя и планировать свою жизнедеятельность. Самосознание существует только тогда, когда человек целенаправленно «поворачивает» внимание на самого себя, свои поступки, когда сознание, по Гегелю, «возвращается на самое себя».

Мы полагаем, что наиболее полно в современной философской (шире - гуманитарной) мысли преодоление кризиса идентичности личности возможно на пути преобразования образа самосознания в фигуру самопонимания - подразумевая всю онтологичность «понимающего бытия», т. е. через толкование Понимания как принадлежности Бытийному смыслу или как действительности первичной способности человека к открытости Миру. Однако почему мы можем говорить еще только о повороте, но не о самопонимании как ключевом понятии в обсуждении проблемы человека в современности?

Актуализацию самопонимания в современной философской мысли можно понимать и как поворот к платоновской традиции эпохи органической цельности с доминированием целого над частью, где одухотворенность и органичность всего сущего переживалась как гармонично звучащий Космос. В этом мире душа, тело, ум Человека и Космос были Бого-сродны. Платон наилучшим движением человека считал совершаемое внутри себя, близкое движению мысли и Вселенной. Платоновская органическая целостность, не покидая насовсем европейский философский мир, существовала как «предание» о доминирующей одушевленности, в тени идущей от Аристотеля традиции. Аристотелевская бестайственная и умная рассчитанность, развившись в европейской рациональной мысли, в итоге поставила человека современной культуры перед

лицом сконструированного механизма рационализма как преобладающего способа познания мира и самого себя. «Позитивистская античность», воплощенная в рационализм, - это ум, освободившийся от опеки души, ищущий опору в самом себе, сформировал западный стиль мышления вообще.

Вместе с тем была утеряна способность европейского человека к понимающему вниманию как к себе, так и к другому. Или наоборот? В любом случае актуальна необходимость возвращения современной личности способности понимающего Бытия и размышления о том, что есть понимающее внимание.

С. Аверинцев отмечает, что если со складом мысли Платона несовместимы были «порядок и последовательность», то для Аристотеля они как раз были совершенно необходимы. Именно в античной рациональности были сформированы основные черты европейского рационализма... Античный рационализм также породил методическую рефлексию, обращенную на самое мысль и на инобытие мысли в слове, тем самым открыв возможности для постановки гносеологической проблематики и для «критики языка». Другой чертой рационализма стала дедукция - способность мыслить от общего к частному, когда более познаваемым, достоверным, первичным, онтологическим, т. е. реальным, является именно общее. Таков был античный логико-риторическим рационализм. Интеллектуальные процедуры, воплощенные во вневременные диспуты по принципу состязания, требовали аксиом, неподвижно закрепленных и имеющих даже внерациональные источники, - авторитеты, традиции, преобразованные мифы. Такую форму мысли, созданную греками, С. Аверинцев назвал античной метафизикой. Эта метафизика в силу того, что она стремилась к равновесию между рефлексией и традицией, между критикой и авторитетом, сама ставила себе границы и могла создать образ мира, отличный от мифов своей логичностью, а от современной науки - стабильностью и чувственной наглядностью образа. Пузько В.И. *Самопонимание и кризис личности*. С. 17 – 20.

### **К параграфу 1.2.**

3. Прочитайте фрагмент произведения В. Франкла и попытайтесь для себя ответить: что такое смысл? Какое значение это имеет для воспитания?

#### **[Что такое смысл?]**

*Смысл— это то, что имеется в виду:* человеком, который задает вопрос, или ситуацией, которая тоже подразумевает вопрос, требующий ответа. Я не могу сказать: «Вот мой ответ— правильный он или неправильный». Как говорят американцы: «Права она или не права — это моя страна». Я должен приложить все силы, чтобы найти истинный смысл вопроса, который мне задан.

Конечно, человек свободен в ответе на вопросы, которые задает ему жизнь. Но эту свободу не следует смешивать с произвольностью. Ее нужно понимать с точки зрения ответственности. Человек отвечает за *правильность* ответа на вопрос, за нахождение *истинного* смысла ситуации. А смысл – это

нечто, что нужно скорее найти, чем придать, скорее обнаружить, чем придумать...

Ныне мы живем в эру разрушающихся и исчезающих традиций. Поэтому, вместо того чтобы новые ценности создавались посредством обнаружения уникальных смыслов, происходит обратное. Универсальные ценности приходят в упадок. Поэтому все большее число людей охватывается чувством бесцельности и пустоты, или, как я это называю, экзистенциальным вакуумом. Тем не менее, даже если все универсальные ценности исчезнут, жизнь останется осмысленной, поскольку уникальные смыслы останутся не затронутыми потерей традиций. Конечно, чтобы человек мог найти смыслы даже в эру отсутствия ценностей, он должен быть наделен в полной мере способностью совести. Можно, следовательно, утверждать, что в такие времена, как наши, во времена, так сказать, экзистенциального вакуума, основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы. Сегодня образование не может оставаться в русле традиции, оно должно развивать способность принимать независимые аутентичные решения. Во времена, когда десять заповедей теряют, по-видимому, свою безусловную значимость, человек более чем когда-либо должен учиться прислушиваться к десяти тысячам заповедей, возникающих в десяти тысячах уникальных ситуаций из которых состоит его жизнь. И в том, что касается *этих* заповедей, он может опираться и полагаться только на совесть. Живая, ясная и точная совесть—единственное, *что* дает человеку возможность сопротивляться эффектам экзистенциального вакуума—конформизму и тоталитаризму.

Мы живем во времена изобилия во многих отношениях. Средства массовой информации бомбардируют стимулами до такой степени, что мы должны защищаться от них посредством, так сказать, фильтрации. Нам предлагается множество возможностей, и мы должны выбрать среди них. Короче говоря, мы должны принимать решения относительно того, что существенно, а что нет.

*Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. с. 293 – 294, 295 – 296.*

4. Проанализируйте фрагмент статьи В.В. Знакова и выделите характеристики когнитивной и экзистенциальной составляющей самопонимания.

#### **Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема.**

Одной из самых заметных и общезначимых тенденций современного человекознания является интерес к "человеку экзистенциальному", проблемам человеческого бытия. Отражением этой тенденции стало возникновение оригинального варианта новой методологии понимания человеческого бытия - психологии субъекта.

*Теоретическая цель* статьи заключается в анализе соотношения психологии субъекта и психологии человеческого бытия, а также

когнитивных и экзистенциальных традиций изучения одной из фундаментальных проблем названных областей психологической науки – феномена самонимания.

Сегодня в российской психологии категория субъекта играет системообразующую роль. В ней воплощено всеохватывающее, наиболее широкое понимание человека, обобщенно раскрывающих целостность всех его качеств: природных, индивидуальных, социальных, общественных. Не случайно многие российские психологи в той или мере обращались в своих работах к проблематике субъекта. Наиболее существенный вклад в ее развитие внес А.В. Брушлинский, разработавший вместе со своими учениками и соратниками целостный и оригинальный вариант психологии субъекта.

Повышенный интерес современных психологов проблеме субъекта в значительной мере обусловлен эволюцией психологического знания: переходом от классической объяснительной парадигмы к неклассической, а затем и постнеклассической. Психология субъекта стала закономерным воплощением и одним из наиболее значимых проявлений синтеза психологических знаний, полученных на каждом из этапов развития. Эта область психологической науки сформировалась на основе представлений о взаимной дополнительности психических закономерностей *отражения* действительности и *порождения* человеком новой реальности (недостаточность только категории "отражения" для описания психических явлений, "исчерпанность ее эвристического потенциала" сегодня отчетливо осознается и даже, можно сказать, остро экзистенциально переживается методологически мыслящими психологами). Вследствие этого психология субъекта адекватно описывает и законы *бытия*, описывающие то, что есть, и законы *долженствования*, предписывающие, как именно должны происходить те или иные события и явления в мире человека.

Психология человеческого бытия представляет собой то направление развития и сторону психологии субъекта, которые возникли с появлением постнеклассической парадигмы. Современное постнеклассическое понимание человеческого бытия характеризуется ростом рефлексии ценностных и смысловых аспектов мира человека. Познающий субъект не дистанцирован от изучаемого мира, а находится внутри него, погружен в природную и социальную действительность. Мир оказывается таким, каким его видит субъект, какие методы познания он применяет, какие вопросы ставит. С этой точки зрения объективно истинные описания и объяснения обязательно включают в себя аксиологические факторы: соотносимость получаемых знаний не только со средствами познавательной деятельности, но с ценностно-целевыми структурами. Психология человеческого бытия дала ученым возможность расширить ценностно-смысловые контексты, в которые включались классические психологические проблемы: смысла жизни, ценностных ориентации, свободы, духовности. В этом проявилось стремление психологов выйти за рамки категории *деятельности* и обратиться к понятию *существования*, от *бытия* перейти к *становлению*, непрерывному развитию психики субъекта. В психологии человеческого бытия одновременно реализуются, дополняя и обогащая друг друга, когнитивная и экзистенциальная исследовательские парадигмы. Существование их в современной науке отчетливо проявляется в

том, что одни и те же психологические проблемы могут изучаться под разными углами зрения.

Когнитивный план изучения психической реальности характеризуется акцентом на познании и поведении человека, стремлении ученых выявить общие закономерности психического развития, их большим интересом к фактам и правилам, чем исключениям. Когнитивно ориентированные исследования в основном имеют отражательно-познавательную направленность на определение того, как субъект отражает и познает окружающую действительность и свой внутренний мир.

Экзистенциальный план анализа психической реальности выявляет прежде всего *переживание*, в этом случае попытки объяснения психологом предмета исследования направлены главным образом на анализ вариантов *порождения опыта*, имеющего смысл для субъекта.. Экзистенциально ориентированные психологи предпочитают специфические детали обобщенным признакам, а индивидуальные, например характерологические, отличия людей – их сходству и подобию. Их исследования направлены не столько на поиск фактов, событий, явлений, сколько на поиски *смысла*, который они имеют для субъекта. Это, конечно, не означает, что в данном случае психологи концентрируются исключительно на интрапсихических проблемах и отказываются от обращения к объектам и людям, окружающим субъекта. Просто главную цель исследования они видят в определении того, *как* испытуемый структурирует свою идентичность в соответствии с системой конструкторов, отражающих субъективное отношение "Я - мир". Иначе говоря, цель заключается в выявлении ценностно-смысловой позиции субъекта, оказывающей решающее влияние на формирование смысла фактов, событий и т.д.

Когнитивные психологи, анализируя, например мышление субъекта, много *знают* об этом психологическом феномене. Задача ученого, изучающего субъекта с позиций психологии человеческого бытия и учитывающего не только когнитивные, но и экзистенциальные компоненты психики, заключается прежде всего в *постижении*. Работая на экзистенциальном, онтологическом уровне, он стремится постигать механизмы и феноменологию психологии человека.. Постигание включает в себя не только безличное знание об объекте, но и ценностно-смысловое понимание, соотнесенное с личностным знанием познающего субъекта. Когнитивного психолога, получающего в эксперименте новое знание о психике, прежде всего интересует вопрос: "Истинно ли оно?". Ученого, находящегося на позиции психологии человеческого бытия, больше занимает ответ на другой вопрос: "Какой смысл это знание имеет для субъекта?". Это не значит, что для него не существенна проблема истинности, просто анализ ценностно-смысловой стороны знания является для него приоритетным.

С позиций психологии человеческого бытия взаимосвязь субъекта с миром уходит своими корнями в проблему самопознания и самопонимания. Названную проблему обобщенно можно обозначить как укорененность индивидуального сознания в личностном бытии субъекта. Самопонимание дает человеку возможность обратиться к своим истокам, ответить на вопросы о том, какой он и что с ним происходит. Развитие самопонимания является одним из важнейших

условий становления человеческой субъектности, онтогенеза формирования субъекта.

С одной стороны, успешное самопонимание способствует возрастанию целостности и гармоничности психологических проявлений человека как субъекта. О самопонимании как интегративной способности к объединению различных сторон психической жизни в целостный, рефлекслируемый субъектом внутренний мир писали многие психологи. В частности, эта способность нередко проявляется во время психотерапевтических сеансов. Один из крупнейших современных психотерапевтов профессор Стэнфордского университета И.Д. Ялом пишет: "Таким образом, один из способов, которым самопонимание способствует позитивным изменениям, заключается в том, что оно побуждает индивидов признавать, интегрировать и давать свободное выражение ранее разобщенным частям личности". Психоанализ также рассматривает самопонимание как психическое образование, дающее субъекту потенциальную возможность личностных мнений в процессе взаимодействия с психоаналитиком. Понимание человеком своих подавленных чувств, желаний ведет к личностной интеграции и противопоставляется механизмам защиты, в первую очередь, рационализации и интеллектуализации.

С другой стороны, обращенность на себя, свою сущность неизбежно приводит субъекта к выявлению психологической неоднородности и даже противоречивости последней. Однако неоднородность, противоречивость сущности человеческого Я и, соответственно, самопонимания стали видны для психологов только в самое последнее время. Во второй половине XX в. в исследованиях самопонимания явно просматривалась интегративная тенденция. В значительной мере это объясняется тем, что до 1980-х гг. в подавляющем большинстве эмпирических исследований в фокусе внимания исследователей оказывалось содержание Я-концепции, а ее структура игнорировалась. Главная причина заключалась в широком распространении убеждения в том, что сущность человека следует искать в единстве его психологических качеств (К. Роджерс, Г. Оллпорт и др.). Такое убеждение давало психологам возможность изучать целостную Я-концепцию как единое обобщенное представление людей о себе.

Новые, альтернативные структурные модели, отражающие общие тенденции развития психологического знания, основаны на представлении о Я-концепции скорее как многогранной и многомерной, нежели единой. Сегодня психологи все чаще обращаются к анализу не только содержания знания, но и его структуры, организации компонентов. В течение последних двух десятилетий психологической науке появилось понятие структурных характеристик самопознания и самопонимания. Возникли и научные направления, которых исследуются такие характеристики. Например, П.У. Линвилл предложила термины «самосложность» и «самопростота». Она определяет их, во-первых, как размерность организованного набора знаний о себе, имеющегося у каждого человека, и, во-вторых, как меру пересечения, наложения понятий, описывающих разные стороны Я. Сегодня в этом направлении работают многие психологи. В частности, Е.Т. Хиггинс с



коллегами исследовали несоответствие самопонимания реальности и долженствованию: насколько только реальное Я субъекта отличается от Я реального и Я должного.

Следовательно, научные исследования показывают, что самопонимание является одновременно целостным, интегративным, и неоднородным, многомерным психологическим феноменом. Пытаясь его описать и определить, психологи обычно обращают наиболее пристальное внимание на две стороны самопонимания – либо когнитивную, познавательную, либо экзистенциальную, бытийную.

При когнитивном взгляде на проблему подчеркивается неразрывная связь самопонимания с самосознанием и рефлексией. Например: «Самопонимание представляет собой процесс постижения смысла своего существования, результатом которого является когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальной действительности» (Б.В. Кайгородов). На рефлексии как значимый компонент самопонимания указывали многие ученые, в том числе и такие авторитетные, как Х.-Г. Гадамер. В западной психологии дискутируется и вопрос о том, не отражает ли саморефлексия отрицательные личностные качества – склонность к самокопанию, застревание на собственных проблемах, основанное на недоверии к себе. Многие психологи отвечают на него отрицательно: осознание своего внутреннего мира, внимание к своим мыслям и чувствам у нормальных людей способствует адекватной адаптации к социальной действительности. В частности, М.Б. Коннолли с соавторами пишет, что клиенты, характеризующиеся как рефлексивные и стремящиеся к самосовершенствованию, в общении с психотерапевтом обнаруживают более глубокий уровень самопонимания паттернов межличностных отношений.

Итак, *когнитивная* составляющая самопонимания представлена прежде всего способностью и склонностью субъекта к рефлексии, сознательному самоанализу. Однако современный психолог не может удовлетвориться изучением только этой составляющей анализируемого феномена, потому что большие и подлинно экзистенциальные решения в жизни человека, как правило, не рефлексивны и тем самым не осознанны. Рефлексия ослепляет понимающего себя субъекта: любой самоанализ, пытающийся осознать процесс смыслообразования в его зарождении, источнике обречен на неудачу. Главная причина заключается в сознательном характере рефлексивных процессов и принципиальной невозможности интроспекции потребностно-мотивационных механизмов смыслообразования, а также анализа взаимодействия вершин самосознания понимающего себя субъекта и глубинных слоев его психики (личностного бессознательного и архетипов коллективного бессознательного).

*Экзистенциальная* составляющая самопонимания воплощается не столько в научно достоверных знаниях и познавательной деятельности, сколько в смыслах и приобщении к разнообразным ценностям. Например, согласно К. Роджерсу, подлинное знание себя не может быть рациональным: оно спонтанно, эмоционально насыщено и непосредственно переживаемо. В формировании как самопонимания, так и понимания субъектом других людей существенную роль играют нерациональные составляющие психологии человеческого бытия,

включающие установки, мнения, убеждения: эмпатия, эмоциональные отношения, невербализованные операциональные смыслы, личностное знание. Особенно отчетливо это осознают представители гуманистического подхода. «В гуманистической психологии самопонимание рассматривается как предпосылка личностного роста и самоактуализации. Однако в отличие от психоаналитического подхода гуманистическая психология подчеркивает эмоциональный, чувственный, эмпатический, а не рациональный характер самопонимания. Самопонимание тесно связано с самопринятием, положительной самооценкой и дает личности возможность более полно проживать свою жизнь, «быть собой» в максимальной степени» (И.А. Романова).

*Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. 2005. - № 1. – С. 18–21.*

### **К параграфу 1.3**

5. Прочитайте фрагмент книги О.М. Ломако. Что такое «человечность» и в чем состоит проблема воспитания человечности. Как «человечность» связана с самопониманием?

#### **[Проблема воспитания человечности.]**

Мысль И. Канта о том, что в воспитании заключена великая тайна совершенствования человеческой природы, означает в действительности, что дети должны становиться *лучше* своих родителей, и только так возможен нравственный прогресс. Чтобы вообще сохранить за собой имя «человека» и учить быть человеком в условиях массового технического мира, недостаточно «укрыться» за такими общепризнанными ценностями, как Разум, Свобода и Гуманизм. Исходным понятием содержательного определения воспитания должна стать *человечность*.

Человек живет на границе между жизнью и смертью, детством и старостью, любовью и ненавистью, радостью и страхом, надеждой и отчаянием. Он вынужден быть пограничником и разведчиком того опасного мира, который ему предстоит открыть и обжить... В воспитании и просвещении происходит драматическое самопрояснение человеческого бытия: каким должно быть воспитание, чтобы помочь человеку найти себя и свое место в жизни; какими должны быть школа, ребенок, учитель, родитель и что должен делать человек, чтобы остаться человеком.

Ретроспективное рассмотрение воспитания, движение от современности в глубину исходных первосмыслов, первичных интенций [позволяет обратиться к самому истоку человеческого]. Чем дальше происходит углубление по времени, тем больше расширяется пространство, исчезают противоположности между людьми, обусловленные историей и развитием цивилизации, и остается *человеческое как таковое*, общее для всех народностей: быть человеком, значит *жить, любить и умирать* на земле. Воспитание должно научить делать все это *по-человечески*.

Для России осмысление своих истоков всегда было особенно актуально. Поскольку русская культура сложилась как синтез культурных

достижений традиционного Востока и торгово-промышленного Запада, то и воспитание русского человека также должно быть и восточным, и европейским. Всякая культура состоит из сакрального ядра, своеобразного защитного пояса, предохраняющего базовые идеалы от эрозии и гибели, и ансамбля надстроечных светских идеалов. Воспитание как присвоение культуры прежде всего призвано обогащать душу священными ценностями. Система общего образования и воспитания основывается на этом глубинном слое. В зависимости от его содержания выстраивается взаимосвязь гуманитарного, естественнонаучного и телесного компонентов воспитания. Если глубинный, духовный ориентир утрачен, всякое иное устремление, например, совершенствование в науке или технике, становится бессмысленным.

Связанные с традиционной семьей сакральные ритуалы и обычаи прививали молодежи стереотипы поведения и мировоззрения и, главное, передавали самую трудную профессию на земле – быть хорошей матерью и хорошим отцом. Постоянно действовал социальный институт бракосочетания. Традиционная семья одновременно была и домашней школой. В ходе развития цивилизации происходит десакрализация воспитания. Устная народная традиция вытесняется книжной школьной наукой. Знание теряет свою практическую ценность и зримую наглядность. Семья отчуждается от школы, дети – от родителей. Стирается грань между ребенком и взрослым. Дети и старики становятся обузой. Исчезает родовая память. Семья и школа превращаются в источники социальной опасности. Последствиями являются снижение рождаемости, старение населения, детское одиночество, высокая смертность. Все больше гимназий и лицеев; все больше преступлений и самоубийств.

\*\*\*

Человек «заброшен» в *жизнь* и «заброшен» в *воспитание*, призванное его к этой жизни готовить. Давая *разрешение* на жизнь, воспитание *сотериологично*, т. е. направлено на *спасение* от бесчеловечности, забвения, страха перед жизнью и смертью, а также от самой физической и родовой смерти. Вопросы воспитания должны быть приоритетными, так почему же воспитание, надеясь на спасение и устремляясь в будущее, всегда приходит слишком поздно? И вообще, *кого*, *от чего* и *как* оно призвано спасти?

Образовательная волна неогуманизма захлестнула воспитание. Отказавшись от своей естественной основы, образование бредет от реформы к реформе, но, к сожалению, мимо человека и все дальше от него и его жизни. К 70-м годам XX в. мировой кризис образования осознается как безусловно фиксированное явление. Причем сам этот кризис наполнен горькой самоиронией. Он становимся тотальным в то время, когда во всех областях науки накоплен огромный объем знаний. Символический для новоевропейского оптимизма афоризм Ф. Бэкона «Знание – сила» получает трагическое продолжение: «сила, способная уничтожить человека». Бедственное положение современной школы заключается не только и не

столько в недостаточном финансировании, сколько в том, что она становится *опасной для здоровья и жизни ребенка*.

Постепенное вытеснение воспитания образованием привело к смене ролей и в ожидании спасения: быть воспитанным не так важно как быть образованным. Вопросами воспитания начинают заниматься врачи, чтобы спасти человека; вопросами образования – политики, чтобы удержать власть и не допустить развала экономики. Учитель, как и ученик, играет в этом процессе роль «отверженного», что справедливо отмечает Э. Д. Днепров: «Неверие, отчаяние, бесправие, несвобода учителя... – вот тот основной, глубинный драматический фон, на котором разворачивается сегодня политическая история российского образования». Не удивительно, что «вместо образования спасительного, развивающего способности, людям подсовывают образование, укореняющее безумие», — приходит к печальному выводу Б. М. Бим-Бад и продолжает: «Подлинная культура не может быть бесчеловечной, и если ее не даст школа, во множестве случаев ее не даст молодым людям никто и ничто».

Не выполняя своей основной задачи – учить человечности – школа превращается в своеобразный социальный громоотвод, она все больше становится органом манипуляции телом и душой человека. Возникают серьезные сомнения: не является ли гонка за образованием запоздалой реакцией на событие? Воспитание теряет человека, и человек теряет, забывает себя.

...Воспитание не поспевает за событием, поскольку оно построено по образу гуманизма, ориентированного на разум взрослого человека. Антропология оказалась в забвении.

Для того, чтобы воспитание оправдало свое назначение – стало спасающим, требуются новые стратегии ориентации в мире, основанные на архаической памяти, на встрече с сакральным, на изначальной глубине сопереживания и участия.

*Ломако О.М. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – С. 3–11, 27.*

6. Прочитайте фрагмент монографии Лузиной. В чем состоит сущность понимания человека в теории воспитания? В чем заключается самопонимание воспитателя?

### **Сущность понимания человека в теории воспитания.**

По нашему представлению, не все можно понять и не все можно познать. При переходе от понимания к познанию, если это относится к человеку и продуктам его духовного творчества, теряется нечто интимное, тайное, эзотерическое, то есть существенное в человеке, его деятельности. Видимо, *знать* можно только «неодушевленное», то есть то, чего не коснулась преобразующая деятельность души человека. Мы не говорим: «Я знаю сказку «Приключения Алисы в стране чудес» или: «Я знаю роман Достоевского «Братья Карамазовы», «Я знаю первый концерт П.И. Чайковского для фортепиано с оркестром».

Очевидно, что области применения терминов «понимание» и «познание» не только не совпадают, но находятся на разных концах оси, имя которой – постижение. Повторим: если это относится к человеку, и не просто к человеку в его природно-предметной данности, а к «человеческому в человеке», существенному, к тому, что «делает» человека человеком, субъектом творчества и познания, личностью, индивидуальностью, носителем высших ценностей - любви, преданности, дружбы, сострадания, совести и т.п.

Понять можно не только человека, но и самые разнообразные предметы, произведенные человеком, – так называемые артефакты культуры. К ним относятся письменные и устные тексты, ситуации как тексты, в том числе поступки и поведение. «Человеческий поступок есть потенциальный текст, – считал М.М.Бахтин, – и может быть понят (как человеческий поступок, а не физическое действие) только в диалогическом контексте своего времени (как реплика, как смысловая позиция, как система мотивов). К требующим понимания относятся произведения литературы и искусства, исторические документы и вообще культура как «сфера произведений», в которых «транслируется авторская личность».

Наша задача конкретная: определить термин «понимание», искать ответ на вопрос: что значит понять человека, субъекта воспитательного процесса – воспитанника, воспитателя, родителя и др. исследователем, воспитателем? Уточним: понять с целью у оказать ему помощь, поддержку в решении экзистенциальных проблем овладения своим бытием в и состоянии духовного кризиса, разочарования, неудачи, вдохновения или опустошения, любого иного неустойчивого состояния бытия. Понять, чтобы сообщить энергию успеха, вдохновить, вызвать доверие и решимость на сотрудничество в совместном поиске целей, ценностей, путей и средств их достижения и т.п.

Понять субъекта воспитательного процесса, в частности, воспитанника, - не значит лишить его автономии бытия, «разоблачить», «вывести на чистую воду». Человек должен остаться тайной до конца, и самое большое, на что может рассчитывать исследователь, воспитатель, стремящиеся понять другого человека, – это вызвать доверие, помочь ему самораскрыться до тех пределов, которые установит сам человек.

И так, мы установили границы бытийственные и нравственные для использования термина «понимание». А теперь обратимся к границам содержательным.

Что же мы понимаем в человеке? Что означает, представляет из себя феномен, который мы определили как понимание?

Мы понимаем не слова и звуки, не буквы и жесты, не поступки и поведение человека как таковые, а *мысли*, которые они выражают, то есть тот *смысл*, который заложен в них. Задача субъекта понимания, в нашем случае исследователя или воспитателя, сводится к обнаружению, раскрытию, извлечению, прочтению этого смысла или *истолкованию, интерпретации* его. Интерпретация выступает в качестве средства раскрытия смысла или *придания* смысла.

Раскрытие, обнаружение смысла имеет место тогда, когда субъект понимания исходит из признания наличия смысла в тех или иных проявлениях жизни субъекта воспитательного процесса и пытается этот смысл найти, обнаружить. Или по-другому: извлечение смысла имеет место в той ситуации, когда исследователь или воспитатель уверен, что поступок, поведение, другое проявление жизни воспитанника есть результат предумышленного, осмысленного акта деятельности с заранее вложенным в них смыслом. Это означает, что решается задача понимания человека или того или иного жизненного проявления, *исходя из них самих. Этот модус* понимания человека (при непосредственном общении или посредством интерпретации каких-то объективированных проявлений его жизни) является в методологии воспитания *основным*. Это означает, что если возникла задача понимания, например, воспитанника, то недопустимо вносить в его поступки, слова, жесты, другие проявления жизни смыслы, трансцендентные этим проявлениям жизни, смыслы, которые определяются настроениями, пристрастиями, «модой», «требованиями дня» и т.п.

Иная картина, когда исследователь или воспитатель пытается придать смысл проявлениям жизни того или иного субъекта воспитательного процесса. Это – тоже понимание, и оно ничем не хуже варианта, изложенного выше. Однако, в исследовательской и практической воспитательной деятельности применение его ограничено, специфическими ситуациями и задачами. Такие ситуации могут возникнуть при полной неопределенности предварительной оценке фактов, когда интерпретация начинается методом «проб и ошибок», когда ставится перед воспитателем цель показать воспитаннику, какой смысл можно придать при желании его словам, поступкам, как при желании могут быть истолкованы его действия.

#### **[О самопонимании воспитателя].**

Если рассматривать «жизнь» в аспекте понимания человека человеком, то в процессе, например, диалога имеет место встреча жизни с жизнью, духа с духом. Или по-другому: возможность понимания слушающим говорящего, читающим - писавшего гарантирована тем, что имеет место встреча «жизни» с самой собой!

Нас интересует, каким способом дана жизнь воспитанника воспитателю (любого субъекта воспитательного процесса - исследователю)? Этот способ данности жизни называется *«переживанием»*. Переживание понимается не чисто эмоционально, в нем содержится момент, называемый «осознанностью». Это осознание, конечно, не лишено эмоциональности, интереса, страсти, которые играют огромную роль в достижении понимания. «Переживание» дает материал для рефлексии. На основе опыта переживаний - приобретенного в жизни, воспитатель (исследователь) оказывается способным понимать другого и только потому, что ему «знакомы» аналогичные переживания, он уже пережил нечто в прошлом. Этот опыт переживаний получил название *«жизненного опыта»*

Жизненный опыт» - изначальный способ восприятия человеческой реальности, он обеспечивает постижение «жизни», исходя из нее самой. Формальное знание, достигаемое науками о человеке никогда не может исчерпать «жизненный опыт». «Поэтому мы понимаем всегда больше, чем знаем». (В. Дильтей).

Понимание другого предполагает важнейшее условие – наличие такого априорного знания у понимающего (точнее - опыта), за пределы которого он выйти не в состоянии, поскольку мы понимаем в других только то, что понимаем в самих себе. Отсюда важный вывод: в принципе мы не способны переживать, а следовательно и понимать то, чего не было в нашем «жизненном опыте». При этом следует иметь в виду, что искусство, особенно художественная литература, в состоянии восполнить недостающий «жизненный опыт» конечно, в какой-то мере. Вместе с тем, эстетически и нравственно глухой, духовно не развитый человек не может состояться как профессиональный воспитатель. Это в полной мере относится и к исследователю, работающему в рамках гуманитарной парадигмы. Не может состояться потому, что его внутренний чувственный опыт ограничен в силу конституциональных факторов.

В. Дильтей так описывает механизм понимания: «В моем понимании чужая жизнь переживается мной и тем получает принадлежность Ему и Мне. Так обнаруживается общее ядро жизни, жизненных, структур, которые также становятся предпосылкой понимания».

На фоне этих положений во всей важности вырисовывается роль способности воспитателя к рефлексии, воскрешающей стояния и переживания детства, юности, вообще прошлого. Знания и опыт, приобретенные на жизненном пути, а также в процессе переживания жизни других, выступают в форме *мудости*. Мы подошли к очень важному выводу, не в полной мере освоенной современной теорией и практикой воспитания: всякое понимание другого происходит через *самопонимание*: и в этом факте заключен неисчерпаемый потенциал духовного роста, самореализации воспитателя и исследователя-гуманитария. «Понимание полагал В. Дильтей, - есть возобновляемое обнаружение «Я» в «Ты». Так дух обнаруживает себя вновь и вновь на все более ступенях.

*Лузина Л.Н. Теория воспитания: Философско-антропологический подход. – Псков: Псков. гос. пед. ин-т им. С.М. Кирова, 2000. – С. 62–64, 75–76.*

7. Прочитайте фрагмент книги «Очерки понимающей педагогики».

Сформулируйте отличие понимания ребенка от объяснения его поведения.

#### **[Понимание и объяснение].**

«Понимание» имеет свою специфику применения в философии, социологии, культурологии, психологии. Мы сосредоточим внимание на применении этой категории в педагогике, прежде всего теории воспитания, и не будем анализировать процесс понимания в его познавательном значении, в частности в дидактике. В этом очерке речь идет о понимании педагогом ребенка *в пространстве их общения и сотрудничества. Все три явления в понимающей педагогике имеют особое значение.*

Понимание в этом контексте означает способности педагога:

– осмысливать факты и явления образовательных процессов и педагогического общения, «узнавая» их и создавая о них свое представление (причём понимание вовсе не должно быть как объяснение однозначным и непротиворечивым; чем понимание глубже, тем оно может быть многозначнее);

– опираться на своё осмысленное представление в коммуникации и деятельности и разъяснять факт или явление в контексте общения и взаимодействия с детьми;

– принимать существование факта и явления как данность, как условие коммуникации и педагогической деятельности.

В отличие от «объяснения», которое интерпретирует факты и явления на основе *установленной и часто абсолютизируемой системы знаний*, понимание такой системы не имеет. Оно стремится не столько «отнестись» к явлению и оценить его, сколько, образно говоря, влезть в чужую шкуру, принять иные правила, признать особую значимость другого. Это – способность понять и принять доминантность.

Какое различие между тем, чтобы *объяснить* поведение ребёнка и *понять его*?

*Объяснить* – значит в основном на *рациональной и объективистской* основе приравнять поведение ребёнка к сложившейся в сознании педагога системе норм, отнестись к поступку на основе своих принципов, дать поступку однозначную, «принципиальную» оценку, сделать прогноз на последующие поступки и начать менять поведение ребёнка с помощью назидания и убеждения его в необходимости следовать культурным образцам. Здесь нет места сомнениям: объяснить – значит указать точное «место», предъявить личное понимание как безусловное. Задача объяснения – охарактеризовать поведение ребёнка, показать: «он – такой, и никакой больше». Основной элемент объяснения – знание как часть истины.

*Понять* – с помощью *опыта, интуиции, эмпатии* осмыслить особые условия, вызвавшие именно данное поведение; принять неслучайный характер такого поведения; признать его как самовыражение, самореализацию или защиту ребёнка; представить, что скрыто за таким поведением; попытаться найти в себе причину поступка другого. Это требует порой «узнать себя» в этом поступке и, сопереживая ребёнку, выйти за пределы привычного объяснения. Здесь нет однолинейной оценки, нет желания навесить ярлык. Это – скорее, состояние сомнения, предположений, сочувствия и самоопределения. Здесь не работают попытки классифицировать ребёнка по поступку. Здесь действует другой мотив – доминантой познания становится не Я, а «другой» и его внутренняя логика поступков, которую при необходимости можно изменить только *изнутри, создав условия изменения мотивации самого ребенка*.

Задача пониманий – уяснить для себя, «почему такой» или «почему так, а не иначе» и «что зависит от меня». Основной элемент понимания – поиск нового смысла в контексте поступков и ценностей, лежащих в их основе.

Нормами понимания ребёнка служит признание его прав на:

– собственное видение ситуации;



- индивидуальные интересы и потребности;
- относительную автономию и, возможно, кратковременное уединение.

Если объяснение лежит в пространстве должного, внешнего и идеального, то понимание – в пространстве экзистенциального и реального (субъективно реального). Если объяснение даётся рассудком, понимание рождается эмпатией.

Кроме того, понимание диалогично (даже полилогично), в то время как объяснение — монологично. Диалог и его сложная диалектика, сопоставляя точки зрения и позиции, помогает пониманию, даже если вначале диалога смыслы противоположны. Диалог их сближает, образует общие смыслы взрослого и ребёнка.

Понимание рефлексивно, оно всегда вносит иной смысл в собственное сознание, благодаря чему можно «найти Ты в Я» (М. Шелер).

*Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2001. – С. 280–282.*

### **К параграфу 2.3**

8. Проанализируйте представленный ниже фрагмент текста об организации проектной деятельности учащихся основной школы и, соответственно, об организации образовательного пространства школы. Каковы, на ваш взгляд, возможности этой деятельности для развития самопонимания подростков? Сравните со второй педагогической задачей.

#### **[Проектная деятельность в основной школе].**

Применительно к основной школе цель образования в программе модернизации конкретизируется как результат: сформированность способности к осуществлению ответственного выбора собственной индивидуальной образовательной траектории (или профессиональной траектории, если основная школа становится последним этапом школьного образования). Условием достижения этой цели образования является построение основной школы на основе множественности видов деятельности ребенка. Структурообразующим принципом является формирование у ребенка проектной деятельности как ведущей на этапе основной школы. Проектирование как структурообразующий принцип организации основной школы предполагает обязательное сочетание различных видов деятельности учащихся. Именно сочетание и координация видов деятельности являются необходимым условием возникновения у ребенка различения типов требований, предъявляемых к его работе, и, как следствие, умения действовать в режиме пробы и в режиме исполнения.

Проектная деятельность осуществляется на учебном и внеучебном материале; наряду с ней дети осуществляют и другие виды деятельности – учебную, игровую, трудовую, исследовательскую и т. д. Для структурного оформления разных видов деятельности детей и адекватного педагогического обеспечения необходима разработка образовательной программы, обязательными компонентами которой должны стать образовательные

маршруты, разрабатываемые для параллели, класса, группы детей и даже для отдельных детей. Этому способствуют различие типов оценивания, типов деятельности, типов материала, с которым работает ребенок.

Проектная деятельность предполагает последовательность относительно ограниченных друг от друга и относительно завершенных проектов. Под проектом понимается единство замысла и реализации. Завершенность проекта как реализация замысла и как отчужденный результат есть механизм формирования у ребенка способности видеть собственное действие со стороны. Отрыв замысла от реализации превращает проект в фантазию и препятствует формированию ответственности. Проектная деятельность дает возможность ребенку отличить пробу от результативного действия. Проект в контексте образования есть особое результативное действие, но совершаемое в специально организованных педагогом («лабораторных») условиях. Специально организованные педагогом условия дают возможность действовать самостоятельно, получать результат, но в безопасных условиях, т. е. пробовать в культурных формах.

Проект как форма «требует» оформления результатов (продукта) для предъявления его окружающим. Соответственно, возникает необходимость использовать предметные навыки как средство реализации проекта. Таким образом, проектная организация основной школы задает условия для реализации основных направлений стратегии модернизации общего образования: интеграции предметного содержания; развития пользовательских навыков в информационных технологиях; формирования коммуникативных компетенций.

Проектная деятельность возникает в начале обучения в основной школе (в 5-м классе) в форме индивидуальных (или групповых) самостоятельных творческих заданий. Замысел проекта возникает внутри учебной деятельности как логическое продолжение содержания учебного предмета (образовательной области). Исходные проекты, как правило, монопредметны, но, развиваясь, они позволяют осуществлять содержательную интеграцию учебного содержания. Введение элементов проектной деятельности (в 5-м классе) и ее развитие позволяют уйти от однообразия образовательной среды и монотонности учебного процесса; создают условия для смены видов работы. Обязательное сочетание различных видов деятельности и их координация являются необходимым условием возникновения у ребенка различия типов требований, предъявляемых к его работе, и, как следствие, умения действовать в режиме пробы и в режиме исполнения.

Множественность видов деятельности, а главное – переходы между различными (по типу регламентации и типу ответственности) видами деятельности создают условия для развития у детей способности:

- выделять собственную цель;
- соотносить поставленную цель и условия ее достижения;
- строить программу действий в соответствии с собственными возможностями;
- различать виды ответственности внутри собственной учебной работы.

Таким образом, множественность видов деятельности учащихся – учебной, трудовой, проектной – является условием формирования учебной самостоятельности учащихся. К концу основной школы дети оказываются способны выбрать наиболее адекватную форму продолжения образования (или профессионализации). Основной компетентностью, которая формируется к концу основной школы, является способность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком.

Необходимым условием включения учащихся в проектную деятельность является дифференциация образовательного пространства. Переходы от обязательной работы к работе по выбору, от учения к созданию собственного проекта, к исследованию, от работы под руководством к самостоятельной работе – все это требует не кабинетного, а содержательного оформления пространства основной школы. Образовательное пространство основной школы должно включать в себя наряду с традиционными кабинетами (где осуществляется учебная деятельность по учебным предметам) места для самостоятельной работы (лаборатории, библиотеки, компьютерные классы с доступом к разнообразным базам данных), пространства внеучебной деятельности и т. д. Множественность видов деятельности учащихся обеспечивает возможность осуществлять переходы между различными типами работы. Переходы между образовательными пространствами и видами деятельности обеспечивают формирование особой чувствительности к мере результативности собственных усилий (что требует обязательного исполнения, а что является попыткой, пробой и потому может остаться незавершенным). Формирование чувствительности к типу результата – психологическое условие становления способности ответственного выбора – наиболее существенного педагогического результата основной школы. Развитие социальных навыков учащихся невозможно без организации особого уклада школы, обеспечивающего детям возможность пробы себя и своих возможностей в сфере нормотворчества и нормосообразного поведения.

Проектная деятельность, как уже отмечалось выше, осуществляется на учебном и внеучебном материале. Для реализации в школе проектирования совместной формы деятельности взрослых и детей, для формирования у учащихся способности к осуществлению ответственного выбора, необходимо выделить в школе несколько подпространств. Это сочетание специальных подпространств, структурированных по принципу «подготовка — опыт — демонстрация», поскольку именно эти три этапа выделяются как в структуре проекта (эксперимента), так и в структуре ответственного действия. Подготовка подразумевает формулирование замысла, планирование возможных действий, разработку программы. Опыт подразумевает пробу осуществления замысла, первичную реализацию. Демонстрация подразумевает окончательную реализацию замысла, своеобразный отчет о связи замысленного и реализованного. Это этап оценки состоятельности своего замысла. Подпространства проектной деятельности в школе:

– подпространство подготовки (работа в архивах, музеях, подготовка к научному турниру, конкурсу, летней экспедиции, празднику и т.д.);

– подпространство опыта (лаборатории, мастерские, участие в работе общественной организации, научного сообщества, участие в проведении праздника и т.д.);  
– подпространство демонстрации (участие в конкурсах, турнирах, семинарах, защита творческих работ и проектов).

Таким образом, все образовательное пространство подростковой школы представляет собой сочетание и взаимопереходы их пространства подготовки в пространство опыта и в пространство демонстрации. Образовательное пространство школы становится поляризованным.

*По материалам «Стратегии и модернизации общего образования». – М., 2001.*

СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ШИК

ВОСПИТАНИЕ САМОПОНИМАНИЯ  
У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

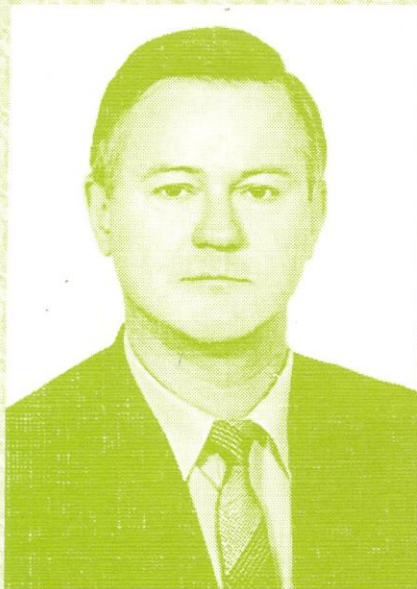
УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Редактор С.Ю. Глазунова  
Корректор А.В. Кротова  
Верстка П.С. Пшенико

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89,  
Редакционно-издательский отдел КГПУ,  
т. 22-12-89

Подписано в печать 20.01.07. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 17,25. Заказ 464. Тираж 150 экз.  
Цена свободная

Отпечатано ИПК КГПУ,  
т. 23-48-60



*Шик Сергей Владимирович,  
кандидат педагогических  
наук, доцент кафедры  
педагогике детства КГПУ  
им. В.П. Астафьева.  
Автор более 30 научных  
работ, в том числе  
одной монографии.  
Сфера научных интересов –  
понимающая педагогика,  
философско-антропологический  
подход в воспитании,  
бытийное воспитание  
старших подростков*