

ВОСПИТАНИЕ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ



Министерство образования и науки РФ

ГОУ ВПО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Воспитание самопонимания старших подростков

*Методические рекомендации к курсу по выбору
для студентов III курса бакалавриата
факультета педагогики и психологии детства,
обучающихся по направлению «Педагогика»*

Красноярск 2010

ББК 74.00

В 771

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

Составитель:

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы

Шик С.В.

Рецензент:

Кандидат психологических наук, доцент

Вылегжанина Г.Г.

Отв. за выпуск:

Доктор педагогических наук, профессор

Фурьева Т.В.

В 771 Воспитание самопонимания старших подростков: методические рекомендации к курсу по выбору для студентов III курса бакалавриата факультета педагогики и психологии детства, обучающихся по направлению «Педагогика» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – 164 с.

ББК 74.00

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2010

© Шик С.В., составл., 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Обращение к студентам.....	4
Пояснительная записка.....	6
Учебно-тематический план	8
Основное содержание.....	10
Задания и вопросы для самостоятельной работы	18
Тематика рефератов	60
Вопросы к итоговому контролю.....	61
Информационный материал к занятиям	64
Словарь основных терминов.....	152
Список рекомендуемой литературы	157

ОБРАЩЕНИЕ К СТУДЕНТАМ

Уважаемые коллеги!

Подлинная гуманизация образования предусматривает направленность на самого человека, на его движение к самому себе. Сегодня происходит переориентация смысла и приоритетов педагогической работы с социально-прикладной сферы (реализация образовательных стандартов, помощь в выборе профессии, социализация) на бытийно-понимающую, что предполагает обращение к ученику, к его внутреннему миру.

Новый взгляд на воспитание, связанный с обращением к самопониманию как постижению смысла собственного существования, дает возможность по-новому взглянуть на воспитанника и открывает новые перспективы педагогической деятельности.

Как пишет В. И. Пузько (1998), обрести смысл жизни означает «быть у себя не в гостях, а дома: в языке, в мыслях, в чувствах, в действиях». Смысл укоренен в жизни благодаря тому, что он понимается и принимается людьми как живое знание, построенное самим человеком. Поэтому самопонимание – это не применение чужого опыта к себе, а развитие способности создавать собственный опыт, быть ответственным, отвечать на насущные вопросы своей жизни, что отвечает вызовам современной реальности.

Особое значение приобретает самопонимание в жизни старших подростков, которые ищут себя, свое место в мире, открывают личностные смыслы, принимают ответственные решения относительно своего будущего. Зачастую подростки удивляют противоречивостью поведения: с одной стороны, могут поражать нас глубиной своих идей, нетривиальностью мыслей, высоконравственным поведением, самостоятельностью поступков, а с другой, наоборот, – примитивностью суждений, цинизмом, бездумностью поступков, конформизмом. Как им помочь разобраться в себе?

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 уделяется внутреннему миру, душе растущего человека, экзистенциально-духовному ядру личности.

Каждый из вас помнит то время, когда вы были подростками. Кто Я? Какова моя участь? Что есть мир? Почему мир заставляет человека страдать? Как избавиться от страданий? Сколько волнений, тревог, переживаний вы испытывали, не в силах осмыслить происходящее и понять себя.

Вашему вниманию предлагается курс по выбору «Воспитание самопонимания старших подростков», который посвящен проблеме поиска самого себя подростками и поддержки их в этом взрослыми.

Воспитание самопонимания подростков является педагогически организованной деятельностью по высвобождению человеческого потенциала взрослеющего человека, в результате которой он не просто познает «объективные истины» и «правильные взгляды», а постигает смысл своей жизни, создает самого себя.

Чтобы поддержать смысловой поиск подростка, научить переживать вопросы и затруднения как повод для обращения к себе, своей индивидуальности, необходима особая подготовка педагога. Содержание курса предоставляет вам возможность овладеть комплексом специальных знаний и умений, направленных на поддержку внутреннего мира взрослеющего человека.

Мы будем размышлять, обсуждать, высказывать свои мнения, опираясь на собственный опыт и беседуя с «живыми» подростками. Мы надеемся, что этот курс поможет вам приобрести новый опыт и расширить вашу профессиональную компетентность.

Желаем вам успехов в освоении курса!

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Направление: все направления подготовки бакалавров.

Курс: III-й.

Семестр: 6-й.

Количество учебных часов на курс: 80.

Цели:

1. Сформировать системные знания по воспитанию самопонимания старших подростков.

2. Актуализировать у будущего специалиста интерес к бытийному воспитанию и возможностям развития самопонимания старших подростков.

Отсюда вытекают основные *задачи* курса:

1. Раскрыть сущность самопонимания как междисциплинарного феномена и его значимость для педагогики.

2. Выработать у студентов умения самопонимания и самовоспитания.

3. Сформировать умения диагностики развития самопонимания старших подростков

4. Привить будущим специалистам навыки конструктивного взаимодействия со старшими подростками, обогатить их человеческий потенциал, развить самопонимание.

Основные *принципы отбора содержания* дисциплины осуществляются в соответствии с антропологическим подходом и включают в себя:

1. Принцип самопонимания как смысловой поиск подростков и взрослых в постоянно меняющемся мире.

2. Принцип смысловой ориентации воспитания.

3. Принцип активизации самопонимания студентов за счет создания личностно значимых ситуаций и образа будущей профессиональной деятельности.

Эти принципы позволяют объединить тематический материал в *разделы*:

1. Самопонимание человека и практики его развития.

2. Психология и педагогика старших подростков в контексте самопонимания.

3. Развитие умений самопонимания и воспитания самопонимания у будущих специалистов в процессе самовоспитания и работы со старшими подростками.

Программа реализуется на лекциях, семинарах, в самостоятельной работе (в том числе в процессе самовоспитания), в работе со старшими подростками.

Самостоятельная работа студентов выражается в подготовке материалов к темам семинарских и практических занятий, докладов и сообщений по результатам исследовательской работы, выполнении упражнений, развивающих самопонимание.

В качестве базовых понятий воспитания самопонимания старших подростков используются следующие: самопонимание, старшие подростки, воспитание самопонимания, самовоспитание.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№	Наименование разделов и тем	Всего час. в труд.	В том числе аудиторных				Самостоятельная работа
			всего часов	лекции	семинарские	практические	
I. Самопонимание человека и практики его развития							
1.	Проблема самопонимания человека	12	6	4	2	–	6
2.	Духовные и философские практики развития самопонимания	8	4	4	–	–	4
3.	Психотерапевтические практики развития самопонимания	12	6	4	–	2	6
II. Психология и педагогика старших подростков в контексте самопонимания							
4.	Исследование проблемы понимания и самопонимания в психологии	12	6	6	–	–	6
5.	Психология самопонимания подростка	20	10	6	4	–	10
6.	Теория и практика воспитания: поворот от одностороннего	24	12	8	4	–	12

	воздействия на личность подростка к развитию его самопонимания						
III	Развитие умений самопонимания и воспитания самопонимания у будущих специалистов в процессе самовоспитания и работы со старшими подростками						
7.	Исследование особенностей развития самопонимания студентов	24	12	4	–	8	12
8	Особенности развития самопонимания и его диагностика у старших подростков	24	12	6	–	6	12
9	Сущность и содержание воспитания самопонимания старших подростков	24	12	6	–	6	12
	Всего часов	160	80	48	10	22	80
	Зачет						

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ

I. САМОПОНИМАНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ПРАКТИКИ ЕГО РАЗВИТИЯ

1. Сущность и содержание самопонимания человека.

Самопонимание как постижение смысла собственного существования. Самопонимание и близкие понятия. Сходство и различие: самопонимание, самосознание, самопознание, самоактуализация, самореализация, самосохранение, самоопределение, самость, самоощущение (самочувствие), самоидентичность, самоидентификация, рефлексия. Актуальность проблемы самопонимания в современном мире. Кризис идентичности в условиях глобализации.

2. Духовные и философские практики развития самопонимания. Духовность. Познай самого себя (Nosce te ipsum). Древнейшие практики развития самопонимания: отшельничество, аскеза, очищение. Платоновская модель заботы о себе (epimeleia cura sui). Душа как субъект. Области заботы о себе. Отстранение. Обращение взгляда внутрь себя. Медитация.

Христианское хранение экзегезы. Христианская духовность. Молитва. Исповедь.

Картезианский поворот. Забота о себе как эгоизм или уход в себя. Знание как объективный социальный процесс. Самопознание и самосознание. Развитие методической рефлексии как основной способ самопознания. Р. Декарт: «Я мыслю, я существую» (Cogito ergo sum). Рефлексия и самопонимание. «Болезнь разума» (Ф. Ницше). Европейская рефлексивная философия XVIII – начала XIX века (И. Кант, Г. Гегель). Философские течения XX века: феноменология, экзистенциализм, герменевтика.

Попытки преодоления субъект-объектного подхода. Феноменологическая редукция (Э. Гуссерль). Опыт

собственного тела (М. Мерло-Понти). Проектирование (Ж.П. Сартр). Диалог и мерцание на границе жизнь – смерть (Ж. Батай). Понимание как изначальная форма человеческого существования (М. Хайдеггер). Понимание как глубоко индивидуальный духовный процесс (Х.Г. Гадамер). Индивидуальный жизненный проект (Ю. Хаберманс). Рефигурация Я при опосредовании текстом. Планы самопонимания: семантический, рефлексивный, экзистенциальный (П. Рикёр). Вненаходимость субъекта (М.М. Бахтин). Усилие Я, перекрывающее «зазор» бытия (М. Мамардашвили). Внутренняя форма слова (В. Гумбольдт, А.А. Потенбя, Г.Г. Шпет).

3. *Психотерапевтические практики развития самопонимания.* Рациональная психотерапия (Р. Дюбуа). Психоанализ (З. Фрейд). Психодинамическая терапия (Р. Урсано, С. Зонненберг, С. Лазар). Терапия, центрированная на клиенте (К. Роджерс). Гештальт-терапия (Ф. Перлс). Логотерапия (В. Франкл). Деревлексия. Психодрама (Я. Морено). Психосинтез (Р. Ассаджиоли). Позитивная психотерапия (Н. Пезешкян). Нарративная психотерапия (М. Уайт, Д. Эпстон). Танатоаналитическая терапия (Дж. Рао).

II. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ САМОПОНИМАНИЯ

4. *Исследование проблемы понимания и самопонимания в психологии.*

Понимание и объяснение как процедуры исследования. Взаимосвязь понимания и самопонимания. Познавательный (когнитивный) подход. Понимание как мыслительная процедура, промежуточный этап в получении нового знания. Антиципирующая схема (О. Зельц). Интенция (Ф. Бретано). Когнитивные карты (Э.Ч.

Толмен). Гештальты (М. Вертгеймер, К. Кофка, В. Келлер). Тенденция к синкретизму (Ж. Пиаже).

Самосознание как сознание самого себя (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон, И.И. Чеснокова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин). Я-концепция как совокупность установок, направленных на самого себя (Р. Бернс, К. Роджерс, Э. Эриксон). Взаимосвязь между самопониманием и структурно-содержательными компонентами Я-концепции. Самопонимание как согласование продуктов самосознания и реальности (Б.В. Кайгородов).

Экзистенциальный подход как анализ вариантов порождения опыта, имеющего смысл для субъекта (В.В. Знаков). Противоречивость культурно-исторической концепции Л.С. Выготского: знакоцентристская и интерпретационная стороны понимания. Человек и мир в концепции С.Л. Рубинштейна. Исследование понимания текста А.Р. Лурией. Ценности как смысловые универсалии, обобщающие опыт человечества (В. Франкл). Смысловой характер сознания (В.Е. Ключко). Понимание как включение своего места действия в действия других (Б.Д. Эльконин).

5. Психология самопонимания подростка.

Подростничество как культурно-исторический феномен. Старшие подростки. Дефицит самопонимания подростков. Проблемы школьного и семейного воспитания старших подростков. Социальная ситуация развития старших подростков. Идеальная и реальная развития в подростковом возрасте. Развитие самопонимания старших подростков как разрешение противоречия между идеальной и реальной формами (Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин).

Структурно-процессуальные компоненты самопонимания (Б.В. Кайгородов). Самопонимание как

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

Интерпретация как главный метод понимания и самопонимания.

Методы понимания подростков (в зависимости от степени вовлеченности в исследование самого человека): самонаблюдение (интроспекция), самоотчет, диалогическая беседа, включенное наблюдение, проективный метод, внешнее наблюдение, биографический метод, герменевтика как искусство толкования различного рода текстов.

Взаимосвязь интересов, идеала и самопонимания старших подростков.

б. Теория и практика воспитания подростков: поворот от одностороннего воздействия на личность подростка к развитию его самопонимания.

Связь феномена понимания и самопонимания с принципами природосообразности и культуросообразности (Я. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, Я. Корчак).

Традиционная (авторитарная) педагогика. Принцип воздействия и послушания. Реализация идей массового обучения (Я.А. Коменский). Управляющая педагогика И.Ф. Гербарта.

Место и значение развития самопонимания в основных концепциях воспитания. Рациональное воспитание как изготовление человека с заданными свойствами. Игнорирование значимости понимания человеком самого себя. Органическое воспитание как свободное природосообразное совершенствование человека. Культ свободного развития. Постановка проблемы непонимания человеком самого себя. Гуманистическое воспитание как стремление к должному, как восхождение ребенка к

вершине, как поиск высшего закона человеческой гармонии. Гуманистическое воспитание как трансляция готовых истин. Идея энциклопедизма (для одаренных) и проблема познавательного интереса (для учащихся с пассивной установкой на свое интеллектуальное развитие). Подмена воспитания образованием (просвещением, «наполнением» ученика). Противоречие между знанием и бытием как противоречие между ребенком и взрослым, семьей и школой. Развитие самосознания как постепенное приближение к самопониманию.

Антропологическое воспитание как отмена вертикали верх – низ, должное – сущее, как стремление к целостности, к удержанию противоречий. Воспитание человеческого в человеке. Различие понятий *humanitas* и *menschlich*

(Ф. Ницше). Антропологическое воспитание как воспитание, укорененное в жизни. Развитие самопонимания как обращение к экзистенциально-духовному ядру личности ребенка. «Отстоявшийся анонимный опыт» и «живое знание» (В.П. Зинченко).

Антропологические идеи в современных концепциях воспитания. Личностно ориентированный подход В.В. Серикова. Культурологический подход Н.Е. Щурковой. Петербургская концепция воспитания (И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина, Е.Н. Барышников). Концепция дошкольного воспитания В.Т. Кудрявцева. Педагогическая герменевтика А.Ф. Закировой. Философско-антропологический подход в воспитании А.М. Лузиной. Понимающая педагогика (Л.А. Беляева, Н.Б. Крылова, И.И. Сулима, В.Г. Малахова).

Авторские и массовые школы на пути к развитию самопонимания ребенка. Авторские школы как особого типа образовательные экспериментальные площадки: «школа диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), «школа развивающего обучения» (В.В. Давыдов), «школа

самоопределения» (А.Н. Тубельский), «школа возраста» (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, Б.И. Хасан), школа «Эврика – развитие» (Т.М. Ковалёва), «школа как воспитательная система» (В.А. Караковский). Создание условий для развития самопонимания в массовой школе.

Работа с родителями как форма образования взрослых, развивающих понимание самих себя и своих детей (А. Адлер, Р. Дрейкус, Т. Гордон, Р.Т. и Д. Байярды, А.Я. Варга, А.И. Захаров, И.М. Марковская, А.С. Спиваковская).

III. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ САМОПОНИМАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ САМОВОСПИТАНИЯ И РАБОТЫ СО СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ

7. Исследование особенностей и развитие самопонимания студентов

Самовоспитание. Приемы самовоспитания. Содержание Я-концепции студентов. Техники развития самопонимания.

Анализ содержания собственной Я-концепции. Методика Т. Куна «Кто я?» Тест смысложизненных ориентаций Леонтьева. Проективные методики исследования самопонимания: сочинения, незаконченные предложения, рисование.

Связь развития самопонимания и успешности обучения студентов

8. Особенности развития самопонимания и его диагностика у старших подростков.

Динамика развития самопонимания старших подростков как постижение ими смысла своего существования: обнаружение, опробование и углубление понимания себя. Самоидентификация. Поведенческий

«текст» как механизм самопонимания. Этапы развития самопонимания старших подростков: отсутствие собственного поведенческого «текста», ориентация на чужой поведенческий «текст», создание («написание») своего поведенческого «текста», наличие своего «поведенческого текста». Диагностические методики исследования развития самопонимания старших подростков.

Беседа. Глубинное интервью со старшими подростками. Сущность глубинного интервью. Технология глубинного интервью. Приемы установления психологического контакта.

9. Сущность и содержание воспитания самопонимания старших подростков.

Воспитание самопонимания как обращение к сакральному ядру культуры и приобретение опыта понимания и преобразования себя в ситуациях, угрожающих идентичности. Идентичность. Воспитание самопонимания старших подростков как придание неопределенности самоидентификациям растущего человека. Принципы воспитания самопонимания старших подростков: антропологичность, событийность, диалогичность. Цели воспитания самопонимания старших подростков: внутренняя (смысловая) свобода, рефлексивность, ответственность.

Структурно-содержательные компоненты воспитания самопонимания старших подростков: педагогические задачи, воспитательные ситуации, средства решения педагогических задач, позиции педагога, формы организации деятельности подростков, учет внутренних и внешних факторов, самопонимание педагога, психолого-педагогическая диагностика результатов воспитания.

Основные направления воспитания самопонимания старших подростков.

Выстраивание нового отношения к школе. Школа – устройство школы в представлениях детей. Я в школе – переживания, особенности поведения детей, взаимодействие с другими. Идеальная школа – устройство школы, в которой дети хотели бы учиться. Беседы, дискуссии.

Получение опыта нормотворческой деятельности. Формы организации нормотворческой деятельности: регулирование норм учебной деятельности, ученическое самоуправление, участие в социально значимых проектах, социальные практики и стажировки. Мини-лекции, дискуссии, дебаты, мозговой штурм», «круглые столы».

Конструирование жизненного пути. Жизненный путь исторических персонажей. Мой жизненный путь от 0 до 15 лет. Моё прошлое, настоящее и будущее (в целом). Неосознаваемые особенности жизненного пути. Глубинное общение.

Ситуации самопонимания подростков. Элементарная единица становления самопонимания старших подростков в образовательном процессе – ситуация самопонимания. Видение себя: приемы, связанные с остановкой собственного действия. Примеривание к себе: приемы минимизации внешнего предметного результата. Конструирование себя: приемы фантазирования.

ЗАДАНИЯ И ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

I. САМОПОНИМАНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ПРАКТИКИ ЕГО РАЗВИТИЯ

Тема 1. Проблема самопонимания человека

Задания

1. В сети Интернет проведите самостоятельный поиск содержания термина «самопонимание». Какое определение самопонимания вам ближе? Составьте и запишите аргументированное представление об этом понятии.

2. Обратитесь к различным словарям и составьте тезаурус основных понятий. Определите взаимосвязь и взаимопересечение данных понятий. Нарисуйте схему.

3. Подберите источники, помогающие выяснить сходство и различие понятий: самопонимание, самосознание, самопознание, самоактуализация, самореализация, самосохранение, самоопределение, самость, самоощущение (самочувствие), самоидентичность, самоидентификация, рефлексия.

4. Проанализируйте отрывок статьи В.И. Пузько «Кризис идентичности в условиях глобализации». Какие автор видит проблемы в становлении идентичности? Почему идея самопонимания является одним из перспективных путей решения этой проблемы? Представьте статью в удобной и целесообразной для вас форме (конспект, опорный конспект, таблица, тезисы).

5. 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 (забота о себе) и пониманием других (забота о других)? Свой ответ аргументируйте. Что по этому поводу думают подростки?

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте содержание понятия «самопонимание». Почему введение этого понятия в педагогический контекст эвристично?

2. Самопонимание и самосознание.

3. Самопонимание и самопознание.

4. Самопонимание и самоактуализация.

5. Самопонимание и самоидентичность, самоидентификация.

6. Чем выражается актуальность проблемы самопонимания в современном мире?

7. Можно ли считать, что самосознание – это постепенное приближение к самопониманию? В чем недостаток сведения самопонимания к самосознанию?

8. Самопонимание – результат самопознания. А может быть по-иному?

9. Самопонимание и самоактуализация. Черты самоактуализированной личности.

10. Можно ли самопонимание рассматривать с разных позиций: индивида, межличностного взаимодействия, понимания мира в целом?

11. Понимаете ли вы сами себя? Обоснуйте ваше утверждение.

12. Поделитесь опытом самопознания. Возможно ли самопознание без другого человека?

13. Разведите понятия рефлексивности и самокопания. Как их сформировать?

14. Чем отличается рефлексия от интерпретации?

15. Язык является средством постижения смысла. Приведите примеры из своей жизни, когда, высказываясь, вы начинали понимать себя.

Список рекомендуемой литературы

1. Знаков, В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – №1. – С. 18–28.

2. 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.

3. Пузько В.И. Самопонимание и кризис личности [Текст]: монография / В.И. Пузько. – Владивосток: Изд-во МГУ им. адм. Г.И. Нивельского, 2003. – 302 с.

Тема 2. Духовные и философские практики развития самопонимания

Задания

1. В контексте духовных практик самопонимание является заботой о себе. Проанализируйте отрывок из книги Фуко «Герменевтика субъекта». Выделите основные направления заботы о себе.

2. Проанализируйте фрагмент статьи И.А. Романовой «Христианский подход к проблеме самопонимания». В чем особенности этого подхода?

3. Напишите сочинение на тему «Духовные практики развития самопонимания».

4. Обратитесь к словарям, к сети Интернет. Сделайте выписки понятий: картезианство, феноменология, экзистенциализм, герменевтика, понимание. Сформулируйте свое отношение.

Вопросы для обсуждения

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. Возможно ли применение аскетических практик в образовании?

6. Приведите аналог практики отстранения в развитии ребенка.

7. Приведите примеры обращения взгляда внутрь себя.

8. Можно ли обнаружить аналоги молитвы и покаяния в светском воспитании?

9. Почему с картезианства забота о себе стала означать, скорее, эгоизм или уход в себя? Приведите примеры такого отношения в сегодняшней действительности.

10. В чем ограниченность рефлексии для развития самопонимания?

11. В чем отличие самопонимания от самосознания? Приведите примеры.

12. Раскройте значение феноменологии, экзистенциализма, герменевтики для преодоления ограниченности картезианства.

13. Дайте свою интерпретацию практик феноменологии, экзистенциализма, герменевтики.

14. Приведите примеры феноменологической редукции. Почему это значимо для воспитания?

Тема 3. Психотерапевтические практики развития самопонимания

Задания

1. Выполните предложенные упражнения к теме и поделитесь своими впечатлениями.

2. Проанализируйте психотерапевтические практики с точки зрения значимости для воспитания.

Вопросы для обсуждения

1. Раскройте основные направления развития самопонимания в психотерапевтических практиках.

2. Какие психотерапевтические практики важны педагогу, работающему с подростками, для помощи себе и помощи растущему человеку?

3. Можно ли сказать про вас, что вы понимающий себя человек? Обоснуйте ваше утверждение.

4. В чем особенность психологических практик развития самопонимания?

5. Педагогические практики развития самопонимания. Ответ обоснуйте.

Список рекомендуемой литературы

1. Пузько В.И. Самопонимание и кризис личности [Текст]: монография / В.И. Пузько. – Владивосток: Изд-во МГУ им. адм. Г.И. Нивельского, 2003. – 302 с.

2. 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.

II. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ САМОПОНИМАНИЯ

Тема 4. Исследование проблемы понимания и самопонимания в психологии

Задания

1. Используя справочную литературу, найдите различие понятий «понимание» и «объяснение».

2. Проанализируйте фрагмент статьи В.В. Знакова и выделите характеристики когнитивной и экзистенциальной составляющей самопонимания.

3. Проанализируйте фрагмент статьи Б.В. Кайгородова и А.В. Карпачевой. Выделите способы и механизмы самопонимания.

Вопросы для обсуждения

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. Назовите основные методы исследования экзистенциальной составляющей самопонимания.
11. Должна ли психология при исследовании самопонимания стремиться к точности, доказательности, объективности получаемых знаний?
12. Противостоят ли друг другу познавательный и экзистенциальный подходы? Возможно ли их взаимодействие? Определите области, сферы их преимущественного использования.
13. Какие психологические методы исследования самопонимания могут наиболее широко использоваться педагогом в школе?

Список рекомендуемой литературы

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.

Тема 5. Психология самопонимания подростка

Задания

1. Понаблюдайте за подростками в жизни. Выделите признаки развитого и недостаточно развитого самопонимания.

2. Проанализируйте фрагмент автореферата О.В. Романовой «Влияние идеала на развитие самопонимания в подростковом возрасте». Как идеал связан с самопониманием?

3. Вспомните свое подростничество. Приведите примеры, когда вы что-то понимали в себе, а когда нет. Какое было поведение взрослых? «Читали» ли они вам «мораль»? Почему взрослые часто подменяют воспитание нравочением?

Вопросы для обсуждения

1. Культурно-исторические причины возникновения подросткового возраста. Почему подростничество является кризисным возрастом?

2. Выделите особенности подросткового возраста. Почему для подростков важно развитие самопонимания?

3. Опишите компоненты самопонимания подростков.

4. Методы исследования понимания и самопонимания подростков.

5. Влияние современных родителей на самопонимание подростка.

6. Особенности современной школы и самопонимание подростка.

7. Почему преодоление противоречия между реальной и идеальной формами развивает самопонимание?

Список рекомендуемой литературы

1. 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.

2. Поливанова, К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста [Текст] / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 20–33.

3. Психология современного подростка / под ред. Л.А. Ретуш. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.

Тема 6. Теория и практика воспитания подростков: поворот от одностороннего воздействия на личность к развитию ее самопонимания

Задания

1. Прочитайте фрагмент книги О.М. Ломако «Генеалогия воспитания». Что такое «человечность» и в чем состоит проблема воспитания человечности? Как «человечность» связана с самопониманием?

2. Изучите фрагмент монографии Л.Н. Лузиной «Теория воспитания: Философско-антропологический подход». В чем состоит сущность понимания человека в теории воспитания? В чем заключается самопонимание воспитателя?

3. Прочитайте фрагмент книги Н.Б. Крыловой и Е.А. Александровой «Очерки понимающей педагогики». Сформулируйте отличие понимания ребенка от объяснения его поведения.

4. Проанализируйте статью С.В. Шика «Проблема становления самопонимания подростков как предмет педагогического анализа». Охарактеризуйте основные представления о воспитании подростков.

5. 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 быть 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 его воспитал? Определите критерии воспитанности и образованности.

6. 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!»¹. Приведите примеры,

¹ Сериков В.В. Образование и личность. – М.: Логос, 1999. – С. 182.

подтверждающие этот взгляд. Сформулируйте собственный взгляд на воспитание.

Вопросы для обсуждения

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. Рациональное воспитание и самопонимание подростка.

7. В чем недостаточность органического воспитания для развития самопонимания подростка?

8. Почему гуманистическое воспитание направлено прежде всего на развитие самосознания, а не самопонимания подростка?

9. Сущность антропологического воспитания. Почему именно в рамках такого воспитания возможно развитие самопонимания подростка?

10. Какие антропологические идеи можно обнаружить в современных концепциях воспитания по проблеме развития самопонимания?

11. Что такое понимающая педагогика?

Список рекомендуемой литературы

1. Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики [Текст] / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М.: Народное образование, 2003. – 448 с.
2. 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.
3. Ломако О.М. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология [Текст]: монография / О.М. Ломако. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 264 с.
4. Шик С.В. Воспитание самопонимания у старших подростков: учебное пособие / С.В. Шик; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2006. – 296 с.

III. РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ САМОПОНИМАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ САМОВОСПИТАНИЯ И РАБОТЫ СО СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ

Тема 7. Исследование особенностей и развитие самопонимания студентов

Задания

1. Проанализируйте фрагмент автореферата А.Б. Карпачёвой «Связь развития самопонимания и успешности обучения студентов». Чем можно объяснить такую связь?
2. Иллюстрация к «Я-концепции личности» (по Р. Бернсу).

Инструкция: внимательно ознакомьтесь со схемой «Шкала самовосприятия». Определите, какие из приведенных характеристик вы могли бы отнести к себе.

Отметьте те из них, которые являются, на ваш взгляд, наиболее устойчивыми.

Теперь распределите выделенные характеристики по трем столбцам, выражающим ваше отношение к собственным качествам. Много ли нашлось характеристик, которые вас удовлетворяют? Будем надеяться, что большинство. В результате вы получили набросок собственного портрета (весьма условный и фрагментарный), в котором отразились какие-то грани вашей Я-концепции. Не являясь в полной мере строго научным, данный тест заставляет задуматься о понятии «Я-концепция» и придает ему довольно конкретные очертания.

Шкала самовосприятия

	Меня это радует	Мне это безразлично	Мне это неприятно
Я счастливый			
У меня ничего не ладится			
У меня все получается			
Я тугодум			
Я неуклюжий			
Я зануда			
Я неудачник			
Я добросовестный			
Я обманщик			
Я интроверт			
Я фантазер			
Я оптимист			
Я человек надежный			
Я раздражительный			
Я хороший друг			
Я подвержен настроению			

Я общительный			
Я умный			
Я слабовольный			
Я опрометчивый			

Теперь проанализируйте то, что вы делали, работая с этой схемой. Во-первых, вы описали себя, пользуясь определенным набором характеристик; во-вторых, пытались выразить, правда, довольно элементарно, свое эмоциональное отношение к собственным качествам. Описательную составляющую Я-концепции называют Образом Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к своим отдельным качествам, называют самооценкой. Я-концепция определяет не только то, что собой представляет человек, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

3. Осознание сильных и слабых сторон своей личности. Обучение самопринятию (по В.Г. Маралову).

Инструкция: разделите лист бумаги пополам, в левую графу впишите пять своих сильных качеств, в правую – пять слабых качеств. Сильные и слабые качества – это необязательно положительные или отрицательные. Сильные свойства личности – те, которые помогают в жизни, слабые – те, что мешают. Например, один человек свою эмоциональность может считать достоинством, сильным качеством, другой – слабым качеством.

На отдельном листе бумаги нарисуйте четыре концентрические (т.е. с общим центром) окружности. Обозначим внутреннюю окружность за первую, внешнюю – за четвертую. Разместите в них свои качества там, где пожелаете (где «захочет» рука). Вернитесь к прежде составленному списку качеств, подчеркните самое сильное свойство, адекватное положительным эмоциональным переживаниям, и самое слабое свойство,

вызывающее отрицательные эмоции. Проанализируйте, как расположились качества на листе бумаги с окружностями. Анализ свободен от строгой интерпретации, можно предложить лишь его условную схему. Чаще как сильные, так и слабые стороны собственной личности, которые внутренне принимаются, попадают в два центральных круга. Те качества, которые недооцениваются или не принимаются, располагаются в нижней части 3-го или 4-го кругов. Свойства, которые переоцениваются, обычно помещаются в верхней части 3-го или 4-го круга; в правую часть этих кругов попадают качества, связанные с настоящим образом действия, либо с будущим, либо с тем и другим. В 3-й или 4-й круг левой части листа попадают качества, связанные с эмоциональными переживаниями, либо с прошлыми событиями в жизни человека, либо с тем и другим вместе. Особое внимание следует обратить на слабое качество, вызывающее отрицательные переживания. В какую часть листа оно попало? Практика показывает, что именно данное свойство чаще попадает в нижнюю часть, хотя и не всегда. Решите самостоятельно, какое слабое качество вас тревожит и как вы боретесь с ним. Попробуйте найти позитив в слабом отрицательном качестве, переживаемом вами.

Пример. «Нерешительность». Какой здесь позитив? Нерешительный человек – это человек осторожный, взвешивающий последствия своих действий, способный к анализу ситуации и всесторонней оценке. Поэтому нерешительность означает вовсе не растерянность, а, наоборот, серьезное отношение к предстоящему выбору. Можно ли заменить найденный позитив слабого качества другим, не вызывающим отрицательных переживаний? Легче ли эта замена внутренне переживается и принимается? Например, легче ли считать себя

человеком осторожным и взвешивающим возможные последствия своих действий, чем нерешительным? Если «да, легче», то считайте себя не нерешительным, а осторожным, взвешивающим ситуацию. Если «нет, не легче», то можно продолжать поиски позитива.

Приведенное упражнение может быть дополнено упражнениями на самопринятие и гармонизацию отношения к себе с использованием метода психодрамы.

Пример. Один из участников тренинговой группы играет самого себя, свое Я, другие ее члены – роли его положительных или отрицательных качеств личности.

Задача протагониста (основного действующего лица) состоит в том, чтобы «рассадить» свои качества по местам, как бы это было в тронном зале, где Я протагониста выступает в роли короля (королевы). Затем участники, играющие свойства личности протагониста, начинают вести спор за места, которые находятся ближе к «трону».

«Я-король» внимательно слушает приводимые доводы и принимает решение или оставить все, как есть, или произвести перестановку. В результате в «пространстве» рождается «новая» структура личности, которая принимается протагонистом. В заключение протагонист признается в любви всем своим «подданным» – качествам. Финал сопровождается, как правило, глубоким эмоциональным переживанием целостности и гармоничности собственной личности, что выступает одним из показателей задействования механизмов самопринятия и перестройки отношения к себе.

4. Выполните некоторые упражнения, формирующие навыки самопознания.

Упражнение 1: «Кто Я?» (по Т. Йоуменсу).

Это упражнение призвано помочь вам в развитии самосознания и выявлении своего настоящего Я. Оно основывается на том предположении, что каждый из

нас, подобно луковице, имеет множество «оболочек», скрывающих центральную «сердцевину». Эти «оболочки» самовосприятия могут быть положительными и отрицательными. Они являются различными сторонами нашей личности и нашего отношения к миру. Одни из них подобны фасаду, маске, скрывающей те стороны личности, которые мы не любим; другие могут быть этими нелюбимыми сторонами, а третьи могут быть скрытыми положительными сторонами нашей личности, которые мы не в состоянии признать таковыми. Как бы то ни было, где-то за этими оболочками в каждом из нас скрывается творческое и живое центральное ядро – наше настоящее Я, глубочайшее существо нашей личности. Путем последовательного вопрошения «кто Я?» мы постепенно, в ходе этого упражнения приближаемся к своему настоящему Я.

Инструкция:

а) Выберите место, где вам никто не мешает. Возьмите лист бумаги, сверху поставьте дату и напишите вопрос: «Кто Я?» Ниже – ответ, который должен быть как можно более открытым и честным. Затем, делая периодические паузы, продолжайте мысленно задавать себе этот вопрос и записывать ответы.

б.) Сядьте и расслабьтесь. Закройте глаза. Попробуйте не думать ни о чем. Снова задайте вопрос: «Кто Я?» – и попытайтесь уловить на него ответ в форме мысленного образа. Не думайте и не рассуждайте об этом, позвольте образу самому возникнуть в сознании. Затем откройте глаза и как можно подробнее опишите этот образ, укажите, какие чувства у вас возникли в связи с ним, какое он для вас имеет значение.

в) Встаньте так, чтобы у вас было какое-то пространство для движения. Закройте глаза и опять спросите себя: «Кто Я?» На этот раз ищите ответ в

движении своего тела. Доверьтесь его мудрости, и пусть движение само развивается до тех пор, пока вы не почувствуете, что оно завершилось. Если хотите, движение может сопровождаться какими-то звуками или пением. Выполнив это задание, опишите свой опыт. Рекомендуется выполнять это упражнение в течение какого-то периода времени. При повторном выполнении его воздействие усиливается.

У каждого из нас есть множество желаний и целей. Некоторые из них мы осознаем и стремимся к их удовлетворению. О других мы догадываемся, однако предпочитаем оставлять их в полутьме. А часть наших желаний прячется, вероятно, в самых темных глубинах нашего бессознательного. Что произойдет, если мы станем более ясно и четко понимать наши желания и цели?

Упражнение 2.

Представьте себе, что вы приняли волшебную таблетку, которая на время устраняет все сдерживающие факторы, усвоенные правила и моральные нормы. Вы освобождаетесь от робости, нерешительности, тревожности, от внутренней цензуры и любого внешнего давления. Действие волшебной таблетки продолжается в течение недели.

Что вы будете делать все это время? Что вы будете говорить? Как будет выглядеть ваша жизнь? Как вы будете себя чувствовать? Напишите, как бы вы прожили эту неделю. У вас есть на это четверть часа.

А теперь подумайте, могли бы вы сделать что-то из того, что вы записали, и без волшебной таблетки. К каким целям вы можете стремиться и без нее? Запишите свои мысли. (5 минут.)

5. Составьте свою индивидуальную программу самовоспитания, воспользовавшись приводимым примером.

Примерная форма программы самовоспитания (по С. Б. Елканову)

Задачи	Пути и средства	Отметка о результатах
Преодолеть чрезмерную нетерпеливость и вспыльчивость	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражняться в физических движениях в нарочито медленном темпе. 2. Стараться действовать во всем (если это не вредит в каком-либо отношении) нарочито спокойно, медленно, «солидно». 3. В ситуациях, в которых обычно теряю уравновешенность, бываю слишком раздражительным, вести себя (хотя бы искусственно) демонстративно равнодушно и терпеливо 	
Преодолеть застенчивость и страх перед аудиторией	<p>Сознавая, что этот недостаток является следствием болезненного самолюбия, придерживаться принципа: «Буду поступать всегда так, как умею».</p> <p>Для этого:</p> <ul style="list-style-type: none"> – во время общения научиться думать только о предмете своего разговора, отвлекаться от своего Я, не думать о себе; – устранить все внешние признаки, которые как-то выделяют меня среди окружающих, говорить проще, естественнее, не «рисоваться», не выделяться одеждой, манерой вести себя и т.д.; – чаще выступать перед различными группами людей, чтобы выработать привычку к общению; 	

	<ul style="list-style-type: none"> – максимально использовать различные поручения, дающие опыт контакта с людьми; – перед выступлениями пользоваться приемами аутотренинга для снятия излишнего волнения 	
Развить общительность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обстоятельно изучить психологическую литературу по проблемам общения. 2. Упражняться в наблюдательности, умении по внешним проявлениям личности разгадывать внутреннее состояние собеседника. 3. Упражняться в умении настраиваться на «волну» собеседника или настраивать его на свою «волну» и уметь налаживать контакты, добиваться расположения людей. 4. Чаще проявлять инициативу и «предлагать» темы бесед, обсуждений в кругу своего общения 	
Преодолеть привычку к лени	<ol style="list-style-type: none"> 1. Взять себе за образец установку П.И. Чайковского: к ленивым вдохновение не приходит, умей заставлять себя работать и тогда, когда нет охоты работать. 2. Чувствуя, что нет расположения к работе, а работать нужно, пользоваться самоубеждением и даже самоприказом: «За дело!». 3. Стараться заинтересовать себя 	

Список рекомендуемой литературы

Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

Тема 8. Особенности развития самопонимания и его диагностика у старших подростков

Задания

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

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;
- 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 роста;
- 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 разговоров о своих способностях и возможностях;
- проявляет скованность, равнодушие в ответ на столкновение с трудностями;
- отсутствует заинтересованность в обратной связи;
- неубедительно и нелогично мыслит.

2. Проведите диагностику самопонимания старших подростков, основываясь на разработанных этапах и диагностических методиках.

3. 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 ее цели.

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	Определительный	
3	Внушающий	
4	Целевой	
5	Прямой	
6	Косвенный	
7	Безличный	
8	Проективный	

4. Проведите беседу с подростком «Интересы и школа».

«Мы хотели бы поговорить с тобой о школе, твоих интересах, планах на будущее. Для этого мы зададим тебе ряд вопросов».

- Как ты относишься к своей школе?
- Что ты больше всего любишь делать в школе?
- Что бы ты хотел изменить в школе?
- Идеальная школа в твоих представлениях.
- Что тебе больше всего нравится делать после школы?
- Куда ты собираешься поступать после окончания школы?

Фиксация результатов и анализ:

- ✓ Записать развернутые подробные ответы.
- ✓ Удалось ли достичь доверительности, искренности?
Признаки.
- ✓ Что мешало общению?
- ✓ Чего не удалось в полной мере узнать и почему?
- ✓ Выводы.

Список рекомендуемой литературы

1. Психология современного подростка / под ред Л.А. Регуша. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
2. Шик С. Диагностика этапов развития самопонимания у старших подростков // Педагогическая диагностика. – 2008. – №1. – С. 77 – 83.

Тема 9. Сущность и содержание воспитания самопонимания старших подростков

Задания

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? Напишите свои размышления на эту тему.

2. Простейшая «клеточка» воспитания – воспитательная ситуация. Придумайте воспитательные ситуации, развивающие самопонимание подростка. Попробуйте создать классификацию этих ситуаций. Выступите с докладом на эту тему.

3. Как, на ваш взгляд, возникает ответственность у подростка? Предложите механизм становления, отличая при этом ответственность от исполнительности, дисциплинированности, честности. Как ответственность связана с самопониманием?

4. Существуют смысловая (внутренняя) свобода и вседозволенность. Чем они отличаются? Опираясь на источники в сети Интернет, разработайте систему формирования смысловой свободы у подростка. Как смысловая свобода связана с самопониманием?

5. Директор известной московской гимназии А.Г. Каспаржак¹ 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).

¹ Каспаржак А.Г. Педагогика развития: что это такое? // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности: материалы 8-й научно-практ. конференции; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2002. С. 11.

- «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).
- «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?

6. Разработайте сценарий и проведите с подростками дискуссию на тему «Моя школьная жизнь».

7. Проведите методику «Дубль» (С.В. Ермаков), которая помогает увидеть неочевидные вещи в школе. «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 подмены?» Обсудите результаты с подростками и в студенческой группе.

8. Проанализируйте 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?

9. 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?

10. Проведите с подростками игровой эксперимент «Три страны» (Ю.А. Тюменева, Б.И. Хасан, А.Ф. Филатова). Испытуемым предлагается последовательно выполнить три задания, причем каждый следующий этап предлагается после того, как ими выполнено предыдущее задание.

Инструкция.

а) 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 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?

б) 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?

в.) 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:

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?

11. 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.

12. Проведите «круглый стол» по какой-либо значимой для школы и общества проблеме.

Приблизительный сценарий проведения «круглого стола».

а) Ведущий объявляет тему и цель «круглого стола». Тема должна заключать в себе проблему.

б) 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.

в) Выступление гостей (приглашенных деятелей науки, культуры, образования и т.д.) по теме «круглого стола».

г) Вопросы гостям.

д) Выступления по теме «Круглого стола» участников, подготовивших доклады.

е) Вопросы докладчикам.

ж) 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.

з) Рефлексия. Каждый участник отвечает на вопросы о своем эмоциональном состоянии в ходе работы «круглого стола», отношении к происходящему.

и) 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».

13. Проведите дебаты, тематически связанные с какой-либо нормотворческой деятельностью.

Возможный алгоритм проведения дебатов

Ход дебатов		Время, мин
1		2
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	Команды слушают и фиксируют основные моменты выступления противника	2+2

эксперта		
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

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						

14. 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.

15. Напишите сценарий фрагмента занятия для подростков, содержанием которого 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 а. Как я люблю проводить свой досуг.

Сектор б. Что-либо из того, что я сделал недавно и чем действительно горжусь.

Сектор в. Мое величайшее профессиональное умение.

Сектор г. 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

16. 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.

17. 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, чтобы ты думал.

в) Не давай всем ценностям высокую «оценку», определи, что для тебя наиболее важно в данный момент твоей жизни.

<i>Ценности</i>	<i>Высокая</i>	<i>Средняя</i>	<i>Низкая</i>
Намерение: достичь цели, добраться до нее			
Любовь: получать и разделять теплоту, заботу, общение с семьей, друзьями, родными			
Присоединение: быть принятыми и нравиться 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 и психическое здоровье			
Честность: иметь мужество отстаивать собственные взгляды; быть честным; не изменять своим убеждениям			
Лидерство: влиять и направлять			
Местожительство: 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			

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.

18. 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 часа 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 класса для определения своих целей?

19. Существует несколько подходов к типологизации жизненных стратегий личности (ЖСЛ). 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 (ЖСЛ)	Способы и модели реализации ЖСЛ
<i>Стратегия жизненного благополучия (потребительство)</i>	<i>Жизнеобеспечение (жизнеобустройство)</i>

<p>1. По предметному содержанию удовлетворяемых потребностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стратегия материального благополучия; – стратегия духовно-психологического благополучия. <p>2. По форме проявления:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стратегия индивидуального благополучия; – стратегия группового благополучия. <p>3. По целевому назначению:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стратегия возрастающего благополучия; – стратегия сбалансированного (разумного) благополучия 	<p>Модели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – модель одномерного потребления; – модель многомерного потребления; – модель избыточного и достаточного потребления
<p><i>Стратегия жизненного успеха</i></p>	<p><i>Жизнестроительство</i></p>
<p>1. По признаку объектной направленности личности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стратегия личного успеха; – стратегия социального успеха. <p>2. В соответствии с основными сферами человеческой деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стратегии профессионального (трудового) успеха; – стратегии семейного успеха; – стратегии организации культурного досуга. <p>3. В зависимости от масштаба успеха:</p> <ul style="list-style-type: none"> – успех в узком кругу; – успех в масштабах трудового коллектива; – успех в масштабах города, региона, страны, мира. <p>4. По нравственным основаниям:</p> <ul style="list-style-type: none"> – конструктивные (созидающие), служащие общественному благу; – деструктивные (разрушающие) 	<p>Модели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – коллективизм – индивидуализм; – продуктивность (конструктивность) – непродуктивность (деструктивность); – исполнение – достижение

<i>Стратегии самореализации личности</i>	<i>Жизнетворчество</i>
<p>1. По характеру ориентации творческой деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стратегия миротворчества (миросозидание); – стратегия экзистенциального творчества жизни (жизнь во внутреннем мире). <p>2. По уровню компетентности личности в решении жизненных проблем и способам постижения жизни:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стратегия жизненного мастерства (изнурительная рефлексивная работа); – стратегия жизненного дилетанства 	<p>Модели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – миросозидание; – экзистенциальное творчество; – мастерство; – дилетантство

20. 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 балл	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.

21. Составьте сценарий проведения родительского собрания, направленный на актуализацию проблемы самопонимания подростков.

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

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

Вопросы для обсуждения

1. Что такое воспитание самопонимания?
2. Назовите принципы воспитания самопонимания старших подростков. Можете ли вы их дополнить?
3. Отвечает ли цель воспитания самопонимания вызовам современности?
4. Проанализируйте три педагогические позиции: фасилитатора, консультанта и супервизора. Какой педагогической техникой должен владеть педагог, отстаивая эти позиции?
5. Какие формы организации деятельности старших подростков в воспитании самопонимания можно выделить?
6. Почему в воспитании самопонимания старших подростков необходим учет внешних факторов, связанных с особенностью работы учебного заведения?
7. Каковы особенности самопонимания педагога, позволяющие эффективно развивать его у подростков?

8. Назовите педагогические признаки развитого и недостаточно развитого самопонимания у старших подростков.
9. Назовите элементы развития самопонимания в инновационных авторских школах.
10. Назовите курсы, учебные пособия для школьников, ориентированные на проблему смысла жизни человека.
11. В чем достоинства и недостатки программы развития самопонимания растущего человека, разработанной Б.В. Кайгородовым?
12. Раскройте механизм развития понимающего общения в родительских группах.
13. Назовите критерии отбора учебного материала для выстраивания нового отношения к школе.
14. В каких формах организации деятельности старших подростков происходит выстраивание нового отношения к школе?
15. Какие вопросы школьной жизни обсуждаются?
16. Почему нормотворческая деятельность старших подростков развивает их самопонимание?
17. Какими ключевыми моментами задается нормотворческая деятельность старших подростков?
18. Назовите формы организации нормотворческой деятельности.
19. Как происходит регуляция норм учебной деятельности старшими подростками?
20. Ученическое самоуправление и его влияние на развитие самопонимания.
21. Почему участие в социально значимых проектах развивает самопонимание старших подростков?
22. Развитие самопонимания в процессе социальной практики старших подростков.
23. Почему важно конструирование жизненного пути для старших подростков?

24. Чем задается полнота самопонимания у старших подростков?
25. Как вы представляете глубинное общение с подростками?
26. Назовите тематику занятий по конструированию жизненного пути.
27. Каким образом опосредованно через родителя развивать самопонимание подростка?
28. Основные направления работы семинара-тренинга для родителей.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Актуальность духовных практик развития самопонимания для педагогики.
2. Философские течения XX века и проблема самопонимания.
3. Возможность использования психотерапевтических практик развития самопонимания в воспитании.
4. Сущность различия самосознания и самопонимания.
5. Недостаточность рефлексии для развития самопонимания.
6. Самопознание как гносеологическая и онтологическая проблема.
7. Познавательный и экзистенциальный подходы в психологических исследованиях самопонимания.
8. Актуальность понимающей педагогики.
9. Антропологический подход в педагогике как методологическая основа понимающего воспитания.
10. Самопонимание как методологическая идея в воспитании.
11. Дефицит самопонимания у старших подростков.
12. Проблема воспитания самопонимания старших подростков.
13. Формы организации деятельности старших подростков по воспитанию самопонимания.
14. Самопонимание педагога как источник развития самопонимания старших подростков.
15. Роль родителей в развитии самопонимания старших подростков.

ВОПРОСЫ К ИТОГОВОМУ КОНТРОЛЮ

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 ограниченность рефлексии для развития самопонимания?
4. Раскройте значение феноменологии, экзистенциализма, герменевтики для преодоления ограниченности картезианства.
5. Раскройте основные направления развития самопонимания в психотерапевтических практиках.
6. Какие психотерапевтические практики важны педагогу, работающему с подростками, для помощи себе и помощи растущему человеку?
7. В чем различие «понимания» и «объяснения»?
8. Раскройте взаимосвязь понимания и самопонимания.
9. Сущность познавательного подхода в развитии самопонимания. В чем его достоинства и недостатки?
10. Сущность экзистенциального подхода в развитии самопонимания.
11. Назовите основные методы исследования экзистенциальной составляющей самопонимания.
12. Рациональное воспитание и самопонимание.
13. В чем недостаточность органического воспитания для развития самопонимания подростка?
14. Почему гуманистическое воспитание направлено прежде всего на развитие самосознания, а не самопонимания?
15. Сущность антропологического воспитания. Почему именно в рамках такого воспитания возможно развитие самопонимания?
16. Что такое понимающая педагогика?

17. Назовите элементы развития самопнимания в инновационных авторских школах.
18. Назовите курсы, учебные пособия для школьников, ориентированные на проблему смысла жизни человека.
19. Культурно-исторические причины возникновения подросткового возраста? Почему подростничество является кризисным возрастом?
20. Почему преодоление противоречия между реальной и идеальной формами развивает самопонимание?
21. В чем заключается динамика развития самопонимания у старших подростков?
22. Что такое поведенческий «текст»?
23. Охарактеризуйте этапы развития самопонимания старших подростков.
24. Что такое воспитание самопонимания?
25. В чем сущность воспитания самопонимания старших подростков?
26. Какие формы организации деятельности старших подростков в воспитании самопонимания можно выделить?
27. Почему в воспитании самопонимания старших подростков необходим учет внешних факторов, связанных с особенностью работы учебного заведения?
28. Каковы особенности самопонимания педагога, позволяющие эффективно развивать его у подростков?
29. Назовите педагогические признаки развитого и недостаточно развитого самопонимания у старших подростков.
30. Назовите критерии отбора учебного материала для выстраивания нового отношения к школе.
31. В каких формах организации деятельности старших подростков происходит выстраивание нового отношения к школе?

32. Почему нормотворческая деятельность старших подростков развивает их самопонимание?
33. Какими ключевыми моментами задается нормотворческая деятельность старших подростков?
34. Назовите формы организации нормотворческой деятельности.
35. Почему важно конструирование жизненного пути для старших подростков? Назовите тематику занятий по конструированию жизненного пути.
36. Основные направления работы семинара-тренинга для родителей.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ К ЗАНЯТИЯМ

По теме 1. Проблема самопонимания человека

Кризис идентичности в условиях глобализации

Факторы и векторы глобализации показывают направление общественных процессов, но в повседневном опыте человек сталкивается с *проявлениями* глобализации как конкретным семантическим контекстом, влияющим на усвоение культурных значений в идентичности личности. В опыте человека типы идентичности и явления глобализации взаимообусловлены более сложно, но в нашем анализе их сопоставление позволяет выявить некоторые тенденции становления идентичности.

1. *Рыночный характер отношений, конкуренция и обеднение значения мира как символического «другого».* Сегодня рынок входит во все сферы жизни и устанавливает свои формы и «стоимости успешности». Мир вещиности и употребления востребует производителя и потребителя, а не произведение и творца, что лишает человека культурных конструктов формирования идентичности.

Еще К. Маркс определил процесс превращения результатов человеческой деятельности как отчуждение. Рыночные отношения вытесняют неконкурентные слои граждан на границу выживаемости и одичания, не позволяют строить культурное бытие и сохранять уважение к своей личности. Это актуализирует новых «героев» для идентификации – и вот уже «брат» ищет правду с обрезом в руках, и зритель принимает беспощадного, справедливого, нерыночного героя.

2. *Плюрализм как множественность и анонимный характер бытия личности.* Установка только на множественность без связи с единством и конкретностью

рассеивает все существующие представления человека и делает его бытие анонимным. Открытость миру, молчаливый характер бытия личности, латентное слияние в самосознании собственных влечений, чувств и мыслей с диктуемыми ей средствами информации определенными формами мышления и деятельности замещает человеку рефлекссию собственных переживаний и порождает имитацию субъектности индивида.

М. Хайдеггер описал такое *безличное существование* (man) человека «как все» в мире объективированных ценностей и форм общения. В безличном мире человек лишь в предельных ситуациях постигает существо своей экзистенции, смысл своего бытия в мире¹.

3. «*Контактный тип*» социальной целостности и деперсонализация. Современные коммуникации (Интернет, телевидение, спутниковая связь) неограниченно распространяют в массовом сознании современные концепции, представления и идейно-ценностные ориентации. Такая коммуникация интегрирует общество в глобальном масштабе и создает социальную целостность «контактного типа» (М. Маклюэн). Но «контактный тип» социальной целостности ослабляет живую, непосредственную коммуникацию. Кроме того, усиление групповой самокатегоризации деперсонализирует индивидуальное самовосприятие.

С.Л. Рубинштейн определил такое отчуждение человека от человека как отрыв сущности от существования, *неподлинность его бытия*. Отношения людей сводятся к взаимодействию на уровне имиджа, «маски», социальной роли². Интернетовская деревня наполнена фальсифицированными образами людей, скрытых за выдуманными образами и «никами». Отношение к

¹ Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993.

² Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. – М.: Захаров, 2000.

человеку как к «маске» превращает его в орудие, средство или дегерсонализирует его. *Дегерсонализация* – это восприятие себя не как уникальную личность, а как взаимозаменяемый экземпляр социальной категории. Э. Мунье писал: «Когда коммуникация ослабляет свою напряженность или принимает извращенные формы, я теряю свое глубинное “Я”. Ведь известно, что все душевные расстройства связаны с потерей контактов с “другими”, здесь alter становится alienus, а я *оказываюсь чуждым самому себе, отчужденным от себя*»¹.

4. *Прагматизм как мировоззрение и индивидуализм как способ бытия человека.* Прагматизм как идеология несет идею тотальной полезности в ущерб нравственным основам в человеке – совести, человечности. Внедряемые сегодня в массовое сознание новые стереотипы самоутверждения – индивидуальный успех, достижительность, индивидуализм, рациональная адаптация – конструкты, чуждые традиционной идентичности россиян. Противоречие между результатом и средством, отсутствие честности и искренности в отношениях между людьми создают ситуацию, когда человек теряет доверие к людям, идеям, делу. В результате происходит разрушение *базального доверия* к миру – основы идентичности, по концепции Э. Эриксона. Прагматизм производит индивидуализм в форму жизни. Индивидуалист живет во внутренней изоляции, воплощает принципы усиленного самосохранения, обеспечивая права только своего Я и строя жизнь только для себя. Но индивидуализм – это *расщепленное бытие* человека, который пытается остаться самодостаточным в себе самом (Р. Лаут). «Расщепленное бытие» разрывает естественные

¹ Мунье Э. Персонализм. – С. 135.

для человеческой психики связи «Я – другой», что нарушает личностную целостность¹.

4. *Укрупнение образа социума, интеграция социальной системы и потеря уникальности человека.* Всякий живой организм обладает своей уникальной природой, и ему полезна только определенная степень открытости-закрытости. Полная открытость приводит к тому, что истощается сокровенное или интимное содержание человеческой личности, исчезает тайна его бытия и уникальность. Ж. Бодрийяр видит в этом проблему потери границы собственного бытия, когда интимное («приватное») приобретает оттенок всеобщности. Но когда *исчезает «другой» – потаенный в себе*, вместе с ним исчезает самостоятельность². Это губительно для социального организма в условиях вакуума норм и ценностей. А. Швейцер утверждал, что «когда общество воздействует на индивида сильнее, чем индивид на общество, начинается деградация культуры»³, так как умаляются духовные и нравственные задатки человека.

5. *Информационное давление социального целого на сознание индивида посредством глобальных средств воздействия и деструкция самоидентификации.* Информационные средства массовой коммуникации (СМК) как инструмент власти социума над индивидуальностью являются источником стандартизации, механизации идентичности, затрудняют постижение, раскрытие Я в культуре. Для разрушения идентичности используются принципы приведения человека к состоянию «как все», «выработки единой идеологии группы», «низведения к ребенку» – то есть то, что возвращает

¹ Лаут Р. Философия Достоевского в систематическом изложении. – М.: Республика, 1996.

² Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М., 1991.

³ Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. Философия культуры. Ч. 1 / Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992. – С. 69.

личность в статус ребенка и облегчает введение идеологических ценностей с нуля.

Г.Г. Почепцов описывает технологии средств информации, прямая цель которых – разрушение идентичности¹.

Снятие идентичности. Установление вины.

Самопредавание.

Тотальный конфликт и базовый страх.

Мягкость и возможность.

Подталкивание к признанию.

Канализация вины и т. д.

Посредством СМК транслируются формы замещения и подмена уникальности и целостности индивидуального мышления, чувств, потребностей и ценностной ориентации людей:

«идеологизация», «массовизация»,

«индоктринизация», «фетишизация», «мистификация».

Под влиянием фантомов «ложного сознания» (идеологий различного толка) и «поспешного морализирования» массового общества (В. Библер) происходит деструкция самоидентификации, формируется «человек без свойств».

6. *Массовизация культуры, реклама как двигатель глобализации и отрыв сущности от существования человека.* Современное значение рекламы направлено не на прямую покупку товара, а на введение в структуру значений потребителя определенного имиджа, с которым связан товар. Семиотическое значение рекламы размывает границы самости и затрудняет установление контакта с собой. Товарный знак постепенно как бы «присваивает» человека, навязывая ему определенный образ и чувство принадлежности к определенной социальной группе: *успешная женщина пользуется только такой косметикой, мужественный мужчина курит только такие сигареты,*

¹ Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. – М.: Рефл – бук; Киев: Ваклер, 1999.

модный молодой человек носит только такую спортивную марку. Так происходит семиотическое влияние на сознание индивидуальности для построения определенного типа идентификации потребителя.

Формируется личность, которую Г. Маркузе назвал «одномерный человек» – носитель определенной социальной роли¹. Члены «одномерного общества» думают и говорят «шершавым языком плаката» (В. Маяковский) – языком газеты, рекламы, телевидения. Процесс отчуждения человека от трансцендирующих истин, мысли, искусства, эстетики жизни ведет к *отрыву сущности от существования человека.*

7. *Универсализация языка знаковых систем информации электронных средств и унификация психологических характеристик личности.* В условиях прагматики PR компании транслируют информацию посредством обедненного языка на основе простых сравнений и ассоциаций. Различные реалити-шоу, носящие вненациональный характер, внедряют в сознание зрителей унифицированные образцы поведения определенных психотипов (исследование С. Пека):

- *«козел отпущения»,* который демонстрирует деструктивное поведение смиренного субъекта;
- *нарциссическая личность* с преобладающей, но завуалированной нетерпимостью к критике как следствием нарциссической травмы;
- *претенциозная личность* с выраженным беспокойством о внешности и собственном имидже самоуважения;
- *слабовыраженный шизофреник* с расстройствами в процессе мышления в стрессовых ситуациях.

Пропаганда унификации психики людей на основе нездоровых образцов ведет к снижению общего развития

¹ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.

индивидуальности человека, его способности к самовыражению. И чтобы быть самим собой в уподоблении *выбранному* социокультурному окружению, человеку необходим пересмотр прежних, настоящих и будущих идентификаций, проектирование в будущее их качественно нового сочетания.

Описанные явления глобализации, «моделируя в нас человека», делают естественное построение идентичности проблемой: удлиняют периоды кризисов, провоцируют диффузную идентичность, «расколотое» Я. Эти влияния затрагивают все аспекты идентичности:

- для экзистенциальной составляющей – потеря уникальности человека, отрыв сущности от существования человека;
- для рефлексивного механизма идентичности – унификация психологических характеристик личности, деструкция самоидентификации;
- для семантического аспекта идентичности – обеднение значения мира как символического «другого», анонимный характер бытия личности, деперсонализация;
- для социального бытия – индивидуализм и отчуждение как способ существования...

Возможные последствия и культурные перспективы разрешения кризиса идентичности в условиях глобализации

...Успешное преодоление кризисов требует от человека постоянных усилий в построении идентичности на каждом из жизненных этапов: интеграции и дифференциации взаимосвязанных идентификаций, ассимиляции, аккомодации и оценки социальных взаимодействий со значимыми другими, овладения семиотическими средствами выражения себя и понимания языка других, самоотчета, рефлексии и проектирования своего образа...

Философия и психология предлагают вниманию современного человека новые идеи и методы понимания

мира. Одна из них – *идея самопонимания* на феноменолого-герменевтическом основании (П. Рикер). Культура как мир человеческих смыслов по-прежнему хранит необходимые предпосылки для дальнейшего творческого саморазвития человека. *Синтез антиномизма*, по убеждению П. Флоренского, – *в символе*, который в культуре человек и одновременно сверхчеловек¹. Понять существование себя и иного означает понять его как символическое бытие посредством *символики своего произведения как другого-в-себе*. Культура самопонимания восполняет все планы идентичности: экзистенциальный, рефлексивный, семантический в создании и интерпретации культурного произведения как символического опосредования желаний, рефлексии его значения, выявления личностного смысла для понимания уникальности, предназначенности, возможностей Я. И это – воплощенная в творчестве забота о целостности и полноте бытия личности. Идея и культура самопонимания – разработанный культурный инструмент преодоления кризиса идентичности, кризиса смысла, кризиса сознания – позволяют открыть не только актуальное Я, но и возможное Я личности в современной культуре.

Пузько В.И. Кризис идентичности в условиях глобализации // Философия и общество. – 2007 – №4. – С. 98–113.

По теме 2. Духовные и философские практики развития самопонимания

Забота о себе и самопознание

В каких символах мысли объединились в западной античности субъект и истина? Существует центральная концепция, позволяющая приступить к рассмотрению

¹ Флоренский П.А. У водоразделов мысли. – М.: Правда, 1990.

данного вопроса: *epimeleia/cura sui* («забота о самом себе»). До настоящего времени проблема субъекта и его познания звучала иначе: согласно Дельфийскому оракулу, «познай самого себя». Однако призыв к самопознанию всегда сопровождался требованием «проявить заботу о самом себе».

Между этими двумя видами требований существует отношение зависимости: самопознание есть лишь частный случай заботы о себе, лишь ее конкретное применение. *Epimeleia* – это философский принцип, преобладающий в греческом, эллинистическом и римском образе мысли. Такой тип философского мышления воплощен в учении Сократа, который разговаривает с людьми на улицах, обращается к молодежи в гимназиях с одним вопросом: заботаешься ли ты о себе? (Это подразумевает отказ от некоторых более прибыльных видов деятельности, например, ведения войны или исполнения государственных обязанностей.)

Проявлять заботу о самом себе следует не только потому, что это является условием доступа к философской жизни в полном и точном значении данного слова. Ниже я постараюсь показать, что принцип, согласно которому необходимо проявлять заботу о самом себе, вообще является основой рационального поведения в любой форме активной жизни, стремящейся отвечать принципу духовной рациональности. Концепция *epimeleia* просуществовала вплоть до христианства, где она обнаруживается вновь в александрийской духовной традиции как в виде концепции заботы у Филона и Плотина, так и в виде христианской аскезы Григория Нисского: в его трактате «О девственности» забота о самом себе начинается с безбрачия, понимаемого как избавление от брака.

В концепции *epimeleia* следует различать такие аспекты:

– во-первых, налицо тема некоего общего отношения, своеобразной манеры смотреть на мир, действовать, вступать в отношения с другими людьми. *Erimeteleia* – это все: некое отношение к самому себе, к другим, ко всему на свете;

– во-вторых, *erimeleia seauton* – это своего рода форма внимания, взгляда. Забота о себе подразумевает переключение взгляда, перенесение его с внешнего, окружающего мира с других и т.д. на самого себя. Забота о себе предполагает своего рода наблюдение за тем, что ты думаешь и что происходит внутри /твоей мысли/;

– в-третьих, *erimeleia* также всегда означает определенный образ действий, осуществляемый субъектом по отношению к самому себе, а именно действие, которым он проявляет заботу о самом себе, изменяет, очищает, преобразует (*transforme*) и преображает (*transfigure*) себя. Для достижения этого результата необходима совокупность практических навыков, приобретаемых путем большого количества упражнений, которые будут иметь в истории западной культуры, философии, морали и духовной жизни долгосрочную перспективу. К ним относятся: техника медитации, техника запоминания прошлого, техника изучения сознания, техника контроля за любыми представлениями по мере их появления в сознании.

Наконец, понятие *erimeleia* содержит свод законов, определяющих способ существования субъекта, его отношение к окружающему, определенные формы рефлексии, которые, благодаря своим собственным характеристикам, делают из этого понятия исключительный феномен не только истории представлений, но и истории самой субъективности или, если угодно, истории практических применений субъективности.

Почему западная философия предпочла самопознание заботе о себе? На мой взгляд, *erimeleia* представляется как

нечто меланхолическое, сопровождаемое негативными коннотациями, неспособное дать всему обществу позитивную мораль. Напротив, в античности это понятие всегда имело позитивное значение – оно легло в основу самых строгих моральных систем Запада. Христианство, не имеющее, как и всякая религия, своей собственной морали, питается именно этой традицией. Таким образом, налицо парадокс: предписание проявлять заботу о самом себе для нас означает скорее эгоизм или уход в себя; напротив, оно в течение многих веков являлось основополагающим принципом таких неукоснительно соблюдавшихся образцов морали, как эпикурейская, киническая и т. п. Сегодня понятие заботы о себе несколько отошло в тень. Дело в том, что эта неукоснительно соблюдавшаяся мораль, исходившая из принципа «проявляй заботу о самом себе», и ее суровые правила были заимствованы, что проявилось как в христианской, так и в современной нехристианской морали, но уже в совершенно иных условиях. Мы перенесли эти жесткие правила, которые обнаруживаются в структуре Кодекса, на другую почву, приспособили к новым условиям, поместили в контекст всеобщей этики неэгоизма либо под видом христианского отказа от самого себя, либо, в современной интерпретации, под видом обязательств по отношению к другим, будь то отдельный человек, сообщество людей или целый класс.

В результате этого парадокса забота о себе была оставлена без внимания. С одной стороны, христианство интегрировало в свою мораль не-эгоизма духовное требование проявлять заботу о самом себе. С другой стороны, глубинная причина этого невнимания обнаруживается в истории самой истины. Картезианство вновь переместило акцент на самопознание и превратило его в основной путь постижения истины.

.....

***Диететика, экономика, эротика
как самореализация субъекта***

Существуют три вида «деятельности», которые внешне напоминают заботу о себе: деятельность врача, хозяина дома и влюбленного.

1. Проявляет ли заботу о себе врач, если, будучи больным, лечит себя, используя все свои познания в области медицины применительно к самому себе? Нет, поскольку он заботится не столько о себе, то есть о своей душе-субъекте, сколько о своем теле. Таким образом, здесь должны быть налицо различные цели, объекты. Налицо также разница между *techne* врача, применяющего свои знания к самому себе, и *techne*, которое должно позволить индивиду проявить заботу о самом себе, то есть о своей душе, выступающей в качестве субъекта.

2. Заботится ли о себе отец семейства и собственник, когда он печется о благе своих близких и стремится приумножить свои богатства? Нет, так как он печется не о самом себе, а о том, что ему принадлежит.

3. Подобный ответ будет и в случае с влюбленным. Не стоит заботиться о теле любимого, потому что оно красиво; напротив, следует заботиться о его душе как субъекте его действий, поскольку эта душа использует его тело и его возможности. В Алкивиаде Сократ ищет не что иное, как способ проявления его заботы о самом себе.

Забота о себе невозможна без наличия наставника. А позиция самого наставника определяется заботой о том, какую заботу о себе проявляет его подопечный. Наставник – это тот, кого заботит забота, которую субъект проявляет по отношению к самому себе. Любовь к ученику выражается в возможности заботиться о той заботе, которую тот проявляет о самом себе. Проявляя незаинтересованную любовь к юноше, наставник дает принцип и образец той заботы, которую юноша должен осуществлять по отношению к самому себе как субъекту.

Вот три основные линии эволюции понятия заботы: диететика (связь между заботой и основным режимом существования тела и души), экономика (связь между заботой о себе и социальной деятельностью) и эротика (связь между заботой о себе и любовными взаимоотношениями). Диететика, экономика и эротика выступают как сферы самореализации субъекта. Тело, окружение, дом – эротика, экономика, диететика – вот те три большие области, где в ту эпоху осуществляется самореализация субъекта при постоянном переходе одного вида деятельности в другой. Необходимость поддерживать определенный диететический режим заставляет человека заниматься сельскохозяйственной работой, собирать урожай и т. д., т. е. переходить к экономике, которая, в свою очередь, определяет внутрисемейные отношения и неизбежно связана с проблемами любви. Самореализация субъекта предполагает новую этику в вербальных отношениях с другими людьми.

Фуко М. Герменевтика субъекта. – М.: Прогресс, 1991. – 475 с.

Христианский подход к проблеме самопонимания

Центральным для анализа христианского подхода к проблеме самопонимания является, на мой взгляд, понятие «призвание», которое впервые встречается еще в Ветхом Завете. Призвание – это призыв к сотрудничеству с Богом в творении мира, к достижению совершенства, обращенный к человеку как к единственному и неповторимому существу и в то же время как к представителю рода человеческого (Dictionary of Pastoral Care, P. 1309).

Как пишет П. Тиволье, «с точки зрения верующего, человек есть Божья идея; мироздание – это как бы сборник Его мыслей. Человек – совершеннейшее произведение Бога, но произведение еще не законченное. Он должен

стать тем, что Бог задумал, когда послал его на землю; и каждое человеческое существо представляет собой нечто единственное, не похожее ни на какое иное, ибо Бог – художник, никогда не повторяющийся».

В обыденном языке слово «призвание» часто употребляется как синоним одаренности в какой-либо сфере в сочетании с желанием активно реализовывать себя именно в этой области. Так, например, часто говорят о педагогическом призвании, актерском призвании и пр. В среде верующих людей также часто говорят о монашеском призвании, священническом призвании, однако за этими словами лежит более глубокая мысль. Каждый христианин, по словам апостола Павла, является членом мистического Тела Христова, призван выполнять в Церкви свою особую, уникальную роль.

Призвание – это в первую очередь некоторая идея, замысел Бога о конкретном человеке, о конкретном христианине, ответ на вопрос, каким должен стать именно этот конкретный человек, со всеми своими слабостями, проблемами, обстоятельствами жизни, чтобы войти в Царствие Небесное, достигнуть святости.

Призвание включает в себя прежде всего духовный компонент, состояние души и духа, но не в последнюю очередь и место христианина на земле, профессиональный, семейный и пр. статус, способствующий реализации призвания, позволяющий принести как можно больше пользы Церкви и людям вокруг.

О. Фр. Леллот в своей книге, излагающей основы христианской веры, пишет о призвании человека: «Призвание человека – знать Бога, любить Его и служить Ему. Служить Ему – это значит служить самому себе и служить ближнему... Поступая так, человек придерживается порядка вещей и в нем развивается; он живет согласно своей природе; он свободно развивает свою личность и обеспечивает себе вечное блаженство».

Таким образом, истинное и полное развитие личности возможно только на пути следования своему призванию, на пути реализации Божьего замысла о каждом человеке.

Христианская жизнь предполагает активный поиск своего призвания, а для этого необходимо понять, каким я являюсь на самом деле, почему я являюсь таким, что мне делать, чтобы постичь волю Бога о себе и следовать ей. Познание, а главное, понимание себя и принятие себя со всеми слабостями и недостатками, потому что таким меня принимает Бог, являются важными этапами на пути следования своему индивидуальному призванию. Христианство призывает ценить уникальность каждого как творения Божия, не стремится навязывать разным людям один и тот же идеал духовности, не заставляет следовать ему слепо, не сообразуясь с собственной природой.

Если сосредоточиться только на психологическом аспекте религиозного призвания, то его можно сравнить с самоактуализацией. Однако в отличие от понимания самоактуализации Маслоу и Роджерса, данное понятие далеко от безграничного оптимизма, не видящего препятствий для личностного роста. Самоактуализация человека в данном контексте не безгранична, она учитывает то обстоятельство, что природа человека повреждена первородным грехом, что часто он не в состоянии решить, что хорошо, а что плохо, не в силах следовать за добром. Самоактуализация – это только часть совместной работы Бога и человека, как об этом пишет о. Тиволье. Еще одним отличием является наличие объективных, данных извне критериев самоактуализации. Человек стремится соответствовать идее Бога о себе, которую он находит в Священном Писании, в трудах Отцов Церкви, в молитве и духовных упражнениях. Поиск своего призвания и следования ему - одна из главных задач верующего человека. Таким образом, для религиозного человека поиск Бога, знания о Боге являются также и

поиском себя. Процесс познания себя, понимания себя качественно не отличается от познания Бога и Его воли обо мне и является разновидностью религиозного знания. Без знания Бога невозможен поиск своего призвания.

Романова И.А. Христианский подход к проблеме самопонимания. URL:
<http://www.samara.orthodoxy.ru/Hristian/Romanova.html>

По теме 3. Психотерапевтические практики развития самопонимания

Упражнения из практики гештальттерапии (1) и психосинтеза (2–7)

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,
- 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 субличностям 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 субличностях 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 повторяйте 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 *он – 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 *самоотожествлению*, потому что, по мере того как вы обучаетесь не отождествляться со своими эмоциями, телом, мыслями и теми или иными субличностями, 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 помогли 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 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 подернулись 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 этими 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 чаще всего встречаются 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;
- переживание 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.

Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. – Минск: Навука і тэхніка, 1993. – 478 с.

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.

По теме 4. Исследование проблемы понимания и самопонимания в психологии

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 к 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 оценивает 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 включают в себя аксиологические факторы: соотносимость получаемых знаний не только со средствами познавательной деятельности, но и 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 в психологической науке появилось понятие структурных характеристик самопознания и сапонимания. 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 рефлексию как значимый компонент самопонимания указывали многие ученые, в том числе и такие авторитетные как Х.-Г. Гадамер. В западной психологии дискутируется 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 [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. 2005. – № 1. – С. 18–21.

Способы и механизмы самопонимания

В современной психологической науке сформировано направление по изучению самопонимания. Расширяются

границы внедрения понимания. Уже четко определено, что понимание является основным методом в психотерапевтической практике. В психологии понимания вычленяется сомопонимание. Эта тенденция определяется характером становления и развития личности человека, которая аккумулирует сознание и самосознание.

Социальное становление и развитие личности зависит от формирования самопонимания. Исходя из этого концептуального положения, мы выделяем различные способы самопонимания. Их классификация основана на определении основных механизмов, которые соизмеримы с основными механизмами развития личности.

Можно выделить субъективные и объективные способы понимания себя. К субъективным способам можно отнести рационалистический, построенный на основе эмоциональности; типологический, построенный на основе идентификации. К объективным – эмпирический, основанный на рефлексии.

Человек, обладающий сформированным самопониманием, может изменять собственное поведение, быть адаптивным к меняющимся социальным условиям, проявлять потребность «быть самим собой».

В практической психологии отмечается повышенный интерес к подготовке и апробации техник, изменяющих поведение, способствующих становлению успешного, с чувством собственного достоинства, уверенного в себя человека. Человека, который несмотря на житейские ситуации, принимает себя.

Принятие человеком самого себя создает предпосылки для более успешного осуществления деятельности, умения контролировать себя в ней.

Человек, принимающий себя, приобретает опыт характеризовать мысли о себе, свои переживания и свое поведение.

Как отмечала Г.Л. Лэндрет, вначале ребёнок усваивает принятие себя другим человеком, а затем начинает лучше понимать себя, то есть принятие себя является механизмом понимания себя, своего внутреннего мира. Без принятия не может реализовываться понимание себя. Для того чтобы человек понял себя, надо принять себя как целостное образование со своими отрицательными и положительными характеристиками. Как человек принимает и понимает, можно определить с помощью методики «Кто Я?». Чем больше категорий использует испытуемый в описаниях себя, чем они разнообразней, тем в большей степени человек принимает и понимает себя, и это дает ему возможность согласовывать свое Я, выражающееся в продуктах самосознания, и реальности. Последнее нами рассматривается как то, что порождается человеком. Это текст личностного пространства.

Самопонимание имеет уровневый характер – от поверхностных характеристик до глубоких. Это может осуществляться путем сравнения или идентификации себя с другими людьми (Я – Другие) и сравнения или идентификации себя с самим собой (Я – Я). Сравнение и идентификация – разные механизмы самопонимания. Хотя, надо сделать уточнение, сравнение является началом идентификации. Эти механизмы важны и проявляются в то время, когда наступает момент вхождения человека в социум. Это типологические самопонимания.

Следующим способом понимания является системное понимание, где происходит дифференциация и интеграция. Эти механизмы и создают основу понимания себя как личности со своими своеобразными и общими чертами.

Следующим способом будет эмпирическое самопонимание. Основным механизмом выступает рефлексия. Человек понимает себя через оценки, отношения других людей, через раскрытие своих возможностей, способностей.

Но предшествует этим способам рационалистическое самопонимание. Понимание себя происходит с позиции «нравится – не нравится».

Рационалистическое самопонимание построено на эмоциональном отношении к самому себе. Главное – нравится себе. Естественно, это способ субъективен.

Самопонимание идет от эмоциональности к пониманию. Первоначально оно осуществляется на эмоциональном уровне. Так, например, при предъявлении испытуемым вопроса «Кто Я» происходит его подмена на «Какой Я». Испытуемые легче определяют свое отношение, чем классификацию, и высказывают представления о себе в обобщенных категориях, которые проявляются на более поздних этапах онтогенеза.

В основе типологического самопонимания лежат механизмы идентификации сравнения, стереотипизации, которые дают возможность человеку поверхностно понимать себя. Она представлена на ранних этапах онтогенеза. Здесь задействован механизм сравнения или идентификации себя с другими людьми, что может выражаться в высказывании «Я имею». Более ранней является категория активности и наличия – «У меня есть». Но эта формула высказывания может проявляться на более поздних этапах онтогенеза, что говорит об инфантильности, примитивности человека. Это путь к конфликтам, которые построены на лжи и зависти, как внутрличностные, так и межличностные.

Механизмами дифференцированного самопонимания могут выступать дифференциация, классификация. Эти механизмы затрагивают более глубокие слои «Я» личности человека: личностные качества. Глубокое понимание требует опыта, умения дифференцировать, классифицировать представления о себе и обобщать их на уровне «Я – Я». Чем больше представлений о себе при положительном подкреплении, тем шире и глубже

самопонимание. Глубокое понимание себя позволяет молодому человеку быть более активным и пластичным в жизни, что находит отражение в его активном поведении. Дифференциация составляющих Я дает возможность осуществлять взаимодействие в конкретной ситуации, исходя из этой составляющей Я, которая наиболее адекватна этому взаимодействию именно в этой ситуации.

Новые составляющие Я создаются путем их апробации в практике при позитивном отношении к себе. В противном случае отмечается уход в защиту. Этот процесс может быть стихийным и целенаправленным. Самопонимание – это установления соотношения «Я – реального» и «Я – идеального». Если человек считает, что идеал недостижим, то он изменяет мнение о себе или берет на вооружение поверхностные способы приведения этого разрыва к «норме».

Например, подросток считает, что быть мужественным значит противостоять взрослым. Другими словами, можно сказать, что он будет понимать себя только в случае реализации этого противостояния.

Системное самопонимание. Самопонимание способствует системности Я. Известно, что знания и отношения образуют систему Я.

Рассматривая все представления человека о самом себе, можно с уверенностью сказать, что более выраженным, осозанным должно быть «Я – реальное» а не «Я – социальное» и «Я – материальное». Но это разделение не должно быть явным.

Я – это единство. Целостность Я – это то, что действует реально. Человек, например, действительно испытывающий сочувствие, отличается от человека «сочувствующего», где это является «Я – образом». Хотя «Я – образ» включает представления и несет опыт. Не зная и не понимая, что означает «сочувствовать», его испытать,

почувствовать нельзя. В этом случае сочувствие – часть нашего образа, в частности, «Я – реального».

Таким образом, развитие самопонимания идет путем осознания себя в категориях: действия, конкретности, наличия, обобщения. Чувство – размышление – защита. Нового знания нет. Чувство – размышление – действие. Новое знание о себе. Почему защита? Обелить себя в глазах других людей. Самопонимание выходит за рамки создания

«Я – концепции», оно способствует согласованности поведения и «Я- концепции».

Понимание себя происходит в различных условиях. «Я – другие» слитно. Любая информация значимых других откладывает отпечаток на построение «Я – представлений» о себе. Другие закладывают основные базовые оси, позволяющие понимать себя. Различные категорий: «хороший», «ущербный» – впитываются ребенком, и через них строится отношение ко всему другому. Эти категории не опыт понимания, а привнесенные извне обобщения. Типичный пример: о ребенке судят по возможностям родителей. Люди, которые различают себя и других, более эффективно действуют.

Понимание себя в «Я–Я» – это опыт осознания своей неповторимости и исключительности. Осознание своих возможностей и способностей.

Опыт понимания себя осуществляется в условиях ведущего вида деятельности. Социальная ситуация развития – момент понимания себя.

Самопонимание – возможность разобраться во внутренних противоречиях, между внешней значительностью и внутренней неуверенностью.

Понимание себя не может быть положительным и отрицательным, т.е. внешне не может быть оценено. Понимание есть или его нет. Такая постановка тоже неправомерна. Думание о себе, изучение, анализ

внутреннего мира уже предполагает понимание. Сталкиваясь с проблемой, достигая цели, оценивая поступок, свои действия, – здесь везде присутствует момент понимания.

Результат самопонимания – совесть. Совесть – «со – вести», т.е. человек ведет себя согласно с собой. «Со – весть» – это характеристика ядра личности, т.е. Я, которое первоначально становится, а только затем определяет все точнее поведение растущего человека. Вести себя соответственно своему Я. Своему предназначению.

Влияние культур велико на самопонимание. Необходимо найти момент. Новое рождение происходит с момента, когда человек, следуя требованиям и программам культуры, начинает понимать сущность этих требований применительно к себе, понимает свою индивидуальность и начинает ее проявлять. Понимание морали, требований культуры осуществляется благодаря способности смотреть на них с более высокой точки зрения, с позиций целого вне меня.

Кайгородов, Б.В. Способы и механизмы самопонимания [Текст] / Б.В. Кайгородов, А.Б. Карпачева // Тезисы межвузовской научной конференции «Россия на путях модернизации: актуальные проблемы общественного развития». – Саратов: Изд-во ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 2005. – С. 34–36.

По теме 5: Психология самопонимания подростка

Влияние идеала на развитие самопонимания в подростковом возрасте

Последнее десятилетие отмечено повышенным вниманием к проблеме нравственного развития подрастающего поколения. В связи с пересмотром многих существовавших ранее моральных норм, ценностей,

идеалов большой интерес и беспокойство вызывает выяснение того, какие именно авторитеты и нравственные принципы способны вызвать и вызывают доверие у современных подростков (Фельдштейн Д.И., 1995).

Исследователями данной проблемы (Фельдштейн Д.И., 1995, Поливанова К.Н., 1996; Кривцова С.В., 1997) подчеркивается интенсивная примитивизация идеалов современных подростков, их цинизм и агрессивность, а также существенное увеличение прагматического аспекта и уменьшение роли романтического в содержании идеалов детей подросткового возраста. Ряд исследователей отмечает также неготовность современных подростков к взрослой жизни, широко распространенный инфантилизм, фрустрацию наиболее значимых для современных подростков ценностей (Кривцова С.В., 1997). Другие исследователи данной проблемы (Д.В. Ярцев, Т.М. Андреева, Е.М. Дубовская, Т.Г. Стефаненко, О.А. Тихомандрицкая) отмечают, что у современного подростка затруднено формирование таких ценностных ориентаций, которые бы способствовали его безболезненному вхождению в систему современных социально-экономических отношений.

Проблема нравственного идеала личности неразрывно связана с поиском и пониманием человеком самого себя и своего места в окружающей действительности.

Идеал понимается, прежде всего, как общее смыслообразующее устремление личности, направленное на изменение себя при поиске места в жизни, показатель социальной и нравственной зрелости человека. Идеал как смысловое образование служит развитию самопонимания личности, позволяет принять решение в ситуации выбора, активизирует деятельность человека, придавая его жизни направленность и осмысленность.

Сензитивным периодом для развития нравственного идеала и самопонимания личности является подростковый

возраст. Подростковый возраст отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества. Важнейший индикатор нравственной и социальной зрелости при этом – его потребность в поиске нравственного идеала (Фельдштейн Д.И., 1995).

Исследователи выделяют несколько этапов формирования идеала как стадии его развития, рассматриваемые через изменение структуры идеала.

Первоначально идеал представлен в виде эмоционально окрашенного образа, примера для подражания, эталона, с помощью которого происходит оценка других и самого себя. Идеал служит основанием приобщения себя к другим людям или социальным группам. На этой стадии идеал, как правило, носит конкретный характер. По мере развития идеал начинает выполнять роль регулятора поведения, выступать мерой значимости мотивов деятельности, включаясь в более или менее устойчивую систему ценностей, интересов, установок личности. В дальнейшем идеал выступает интегрирующей основой жизненных отношений личности, ее общим смыслообразующим устремлением. На данной стадии преобладают идеалы обобщенного и конкретизированного типа.

Существование значимой связи между оценкой Я и идеалом свидетельствует о стремлении подростков соответствовать своему идеалу. При этом подросток понимает имеющиеся у него проблемы и недостатки и намерен совершенствоваться и развивать в себе определенные, присущие идеалу и ценные для подростка качества, черты характера, особенности поведения. Значимость эталона оценки идеала увеличивается от младшего к старшему подростковому возрасту. Если идеал младшего подростка представлен в виде правил поведения, ориентация происходит в основном на существующие в

обществе (референтных группах) модели поведения и на авторитеты, если идеал 12–13-летнего подростка, прежде всего, служит эталоном, с помощью которого он оценивает себя и других, то для старшего подростка идеал начинает выступать интегрирующей основой жизненных отношений.

Как образование смысловой сферы личности, идеал определяет процесс познания и понимания подростком окружающего мира и самого себя. Развитие самопонимания подростка во многом регулируется теми ценностями, которые задаются нравственным идеалом. В свою очередь, лишь выступая фактором развития самопонимания, идеал подростка оказывает влияние на его поведение в реальных жизненных ситуациях.

Исследования проблемы формирования нравственного идеала личности объединяет признание того, что психологическое содержание идеала определяется во многом той общей социальной ситуацией, которая обеспечивает условия для развития человека, прежде всего, растущего. Периоды существенных общественных преобразований характеризуются пересмотром многих существовавших ранее моральных норм, ценностей, идеалов. Содержание идеала детерминировано, с одной стороны, объективными социальными условиями, с другой, – стремлениями, желаниями, активностью личности. Известно, что нравственный идеал стимулирует социальное развитие личности только будучи трансформированным в личный идеал.

Прежде чем рассматривать вопрос о влиянии идеала на самопонимание подростка, необходимо выяснить то, какие именно качества идеала являются для него наиболее привлекательными. Полученные результаты говорят о том, что идеал младшего подростка прежде всего деятельный (активный, энергичный) и эмоциональный. Большое значение подростками 10–11 лет придается волевым

качествам человека и его умственным способностям. По сравнению с идеалом младшего подростка идеал подростка 12–13 лет представлен более высокими средними показателями таких качеств человека как самостоятельность, честность. Помимо качеств, отмеченных и младшими подростками, большое значение приобретает наличие чувства юмора у человека. Старшими подростками самое большое значение придается ответственности и самостоятельности, уверенности в себе, своих силах, сознательности человека. На наш взгляд, это свидетельствует о развитии идеала подростка, наполнении его тем психологическим содержанием, которое наиболее актуально для данной стадии развития подростка. Время выбора своего будущего, определение жизненной перспективы делает подростка особенно чувствительным к данным качествам человеческой личности. Большое значение имеют ум, сообразительность человека, наличие у него чувства юмора, доброты. Об усилении прагматического аспекта говорит тот факт, что идеал подростка в целом по всем выборкам скорее хитрый, чем бесхитростный, скорее расчетливый, чем простодушный, скорее резкий, чем мягкий, при этом очень честолюбивый. Большинство подростков сообразительность ставят выше ума.

Помимо того, какие качества идеала являются наиболее привлекательными для подростков, нас интересовал вопрос о наличии возможных конфликтов при расхождении концепций идеала личности и представлений о самом себе и своем будущем. Полученные результаты свидетельствуют, что расхождение концепций Я – реального и Я – идеального говорят о том, что подростки и юноши имеют представления о собственных недостатках и проблемах. В то же время ориентация на идеал и воплощение его в представлениях Я – будущего показывает, что подростки видят перспективы своего

развития. Это доказывает действенность идеала современного подростка. Умение видеть имеющиеся проблемы и пути их решения говорит о росте самопонимания подростков.

Выявлено многообразие источников, влияющих на формирование идеала современного подростка. Большинство подростков ориентируются при выборе идеала на родителей (образ родителей как идеал представлен в ответах 37,7% младших и 30,4% старших подростков). На сверстника ориентируются 22,6% младших и 17,4% старших подростков. Доля представленности в идеале современных подростков образа учителя относительно невысока – 3,7%. В качестве идеала 5,7% опрошенных нами младших подростков указали отечественных и 17% зарубежных актеров и музыкантов, 5,7% отметили знаменитых людей прошлого и лишь 1,9% героев произведений художественной литературы. К двенадцати-тринадцати годам доля представленности в идеале подростков зарубежных актеров и киногероев зарубежных фильмов и телесериалов увеличивается – 38,2%. Несколько ниже она у старших подростков – 26%. Заслуживает внимания тот факт, что относительно невысок процент представленности образа знаменитых людей прошлого в идеале современных подростков – 5,7%, а также то, что ни один из опрошенных подростков не назвал в качестве своего идеала известного современника – ученого, политика, писателя, спортсмена и т.д. Исключение составляют только актеры и музыканты.

Обратимся к вопросу о любимых героях, указанных подростками. 13% – это герои зарубежных телесериалов, еще 13% – зарубежные актеры, 23% – герои зарубежных мультипликационных сериалов, 9,3% – герои зарубежных фильмов. Лишь 0,9% всех опрошенных нами подростков назвали героев отечественных теле- и кинофильмов. Полученные результаты свидетельствуют о бесспорности

влияния, оказываемого зарубежной кино- и телеиндустрией (прежде всего американской и латиноамериканской) на формирование идеального образа современного подростка.

В духовной жизни человека существенную роль играют его представления о ценных качествах человеческой личности. Представления о ценных качествах личности, не являясь в полной мере идеалом, тем не менее во многом определяют его содержание. Наиболее ценными подросткам представляются следующие качества: доброта, честность, ум. Важным также является наличие чувства юмора и тех качеств, которые характеризуют человека как субъекта общения с другими людьми (отзывчивость, доброжелательность).

Для подростков немаловажное значение имеет и внешняя привлекательность человека. Соответственно, наиболее непривлекательными качествами человека были названы: злобность, жестокость – 40,7% всех опрошенных учащихся, нечестность, лживость – 25 %, тупость, глупость – 19,4%, а также зависть – 8,3%, жадность – 8,3%, безынициативность – 5,5%. Сходные значения получены и при анализе ответов юношей и девушек (17–20 лет). Наиболее привлекательными им представляются такие качества личности, как доброта – 68%, честность – 42%, искренность – 19%, ум – 16%, верность – 16%, понимание – 9%. Наиболее отталкивающими являются такие качества, как лживость – 34%, жадность – 25%, наглость – 24%, высокомерие – 18%, эгоизм – 18%. В целом можно отметить, что качества, которые подростками отмечены как наиболее привлекательные в человеческой личности, представлены в качествах идеала наиболее высокими средними показателями.

В основе выбора идеала, его осознания всегда лежат мотивы выбора. Доминирующим мотивом выбора идеала у подростков является стремление подражать идеалу, вести

себя так, как он. Однако от младшего к старшему подростковому возрасту наблюдается тенденция к снижению значения данного мотива и увеличение второго по значению мотива - стремления воспитывать и совершенствовать в себе те качества, которыми обладает избранный идеал, и которые представляются привлекательными и ценными современным подросткам. Естественно, что для подростков имеет значение и желание подражать внешности избранного идеала. Достаточно большой процент тех, кто затруднился определить мотивы своего выбора или отказался от ответа (39,1%). Причина отказа у половины опрошенных подростков – стремление «оставаться самим собой», «не быть ни на кого похожим».

Рассматривая структуру идеала подростка, отметим, что с возрастом конкретные и синтетические идеалы имеют тенденцию к уменьшению, а обобщенные и конкретизированные – к увеличению, что свидетельствует и об общем когнитивном развитии подростка, и о его нравственном, духовном становлении. Если отказ от ответа у большинства младших подростков связан с непониманием смысла понятия «идеал», то для старших подростков причина отказа в том, что они не хотят иметь идеал, быть на кого-то похожими, не хотят терять собственную уникальность. (Процент отказа от ответа составил 18,9% у младших подростков, 15,1% – у 12–13-летних подростков, 1,7% – у старших подростков.) В юношеском возрасте сохраняется тенденция к увеличению обобщенных (58%) и конкретизированных (15%) идеалов и к уменьшению конкретных по структуре идеалов (20%).

Рассматривая вопрос о психологическом содержании идеалов подростков, необходимо выявить также, какие именно ценности и жизненные сферы являются наиболее значимыми для современных подростков. Построение подростком своей жизненной перспективы

непосредственно связано с его представлениями о доступности тех или иных жизненных сфер в будущем. Очевидно, чем меньше степень расхождения между желаемым и доступным для подростка, тем больше степень его социальной адаптации. В связи с характером исследования мы намеренно не включили в него младших подростков. На основании полученных данных можно составить рейтинги подростковых ценностей.

Наиболее ценными представляются следующие жизненные сферы: счастливая семейная жизнь (72,7% оценили как высокоценную), наличие хороших друзей (32,7%), любовь (23,6%), материальная обеспеченность (23,6%), здоровье (21,8%), наименее привлекательными – творчество (63,6% опрошенных определили как не представляющее ценности), стремление к идеалу (45,5%), активная жизнь (30,9%). Доступными для себя в будущем подростки видят счастливую семейную жизнь (43,6%), наличие хороших друзей (41,5%), любовь (32,7%), наименее доступными – творчество (50,9%), стремление к идеалу (41,8%), здоровье (21,8%) и материальную обеспеченность (20%).

Расхождение между желаемым и доступным выявлено по следующим жизненным сферам: здоровье, счастливая семейная жизнь, материальная обеспеченность представляются подросткам более желательными, чем доступными. Об этом же свидетельствуют и выявленные внутренние конфликты: максимально они выражены в таких сферах, как здоровье (5,5% опрошенных), материальная обеспеченность (3,6% опрошенных подростков), а также счастливая семейная жизнь (1,8%) и наличие хороших друзей (1,8%). Анализ внутренних психологических вакуумов выявил их по следующим сферам: активная жизнь (3,6%), понимание себя (1,8%), творчество (1,8%).

Рассматривая корреляции, существующие между значимостью для подростков жизненных сфер, можно выделить 3 группы подростков. Для *первой группы* характерен выбор таких жизненных сфер и ценностей как счастливая семейная жизнь, любовь и наличие хороших и верных друзей. Для *второй группы* подростков наиболее значимыми являются материальное благополучие и интересная, престижная работа. *Третья группа* подростков ориентирована на значимость гармонии с собой, понимание себя, собственное здоровье.

Результаты проведенного нами опроса показали, что ведущими ориентационными ценностями современных подростков являются счастливая семейная жизнь, наличие хороших друзей, любовь, материальная обеспеченность и здоровье. С другой стороны, подростки недооценивают важность таких сфер, как активная жизнь и творчество. Выраженное превышение важности таких сфер, как здоровье, счастливая семейная жизнь, материальная обеспеченность, над их доступностью свидетельствует о наличии внутренних конфликтов в этих областях.

При ранжировании подростками качеств человека по критерию жизненной значимости старшие подростки (14–16 лет) наиболее ценными характеристиками назвали:

1. Умение самостоятельно учиться, работать (62%).
2. Целеустремленность (62%).
3. Чувство собственного достоинства (46%).
4. Прочные знания по предметам (40%).
5. Всесторонняя развитость, эрудиция (38%).
6. Умение применять свои способности наиболее выгодно для себя и окружающих (34%).

Наименее значимыми старшими подростками названы следующие качества личности: гражданское мировоззрение (68%), моральная зрелость (60%), критичность мышления (54%), потребность в поиске смысла жизни (46%), творческая одаренность (42%),

милосердие (36%). Всем подросткам более значимыми представляются такие качества личности, как целеустремленность, умение самостоятельно учиться и работать, а наименее значимыми – гражданское мировоззрение, моральная зрелость, критичность мышления, творческая одаренность и потребность в поиске смысла жизни.

Сравнительный анализ содержания идеалов и нравственных установок личности современных подростков и подростков 70-х – 80-х годов позволил выявить ряд изменений, которые говорят об усилении прагматического аспекта и уменьшении роли романтического в идеалах современных подростков. Рассматривая вопрос об источниках выбора идеала, можно отметить, что в сравнении с данными, полученными в восьмидесятых годах (Судаков Н.И., 1982, Кайгородов Б.В., 1988), значительно уменьшилась доля представленности в идеале подростка образа учителя. Практически не представлены в идеале современного подростка и образы героев художественной литературы, образы знаменитых людей прошлого и образы известных современников (кроме актеров и музыкантов). Обращаясь к вопросу о ценных качествах человеческой личности, с сожалением приходится констатировать тот факт, что такие качества личности, как патриотизм, наличие цели в жизни, настойчивость, сила воли, отмеченные подростками 70-х–80-х годов как высокоценные (Якобсон П.М., 1975, Судаков Н.И., 1984), не названы ни одним из опрошенных нами подростков в числе ценных качеств человеческой личности. Современные подростки отказались от многих ценностей, провозглашаемых ранее высокозначимыми для нашего общества. Для подростков утратили свое значение такие прекрасные качества человеческой личности, как милосердие, стремление к

поиску смысла жизни, гражданское мировоззрение, нравственная зрелость и многие другие.

Сравнительный анализ содержания нравственных установок личности в отношении характера поведения и способа действия в различных жизненных обстоятельствах современных подростков и подростков семидесятых годов позволяет выявить ряд изменений, показывающих усиление прагматического аспекта в идеалах подростков. Об этом свидетельствует тот факт, что только 48,1% опрошенных нами подростков (по сравнению с 79% подростков 70-х годов) отвергают возможность материального благополучия, если она связана с бедностью духовной жизни и внутреннего мира человека. Только 16,7% современных подростков принимают для себя то, что если духовная жизнь содержательна, не имеют значения материальные трудности (29% – в 1975 году). То, что карьеру можно и нужно делать, не стесняясь в средствах, принимают для себя 48% опрошенных нами подростков (только 21% подростков семидесятых годов принимали для себя подобную возможность).

Полученные данные показывают также возросшую потребность подростков в признании, одобрении, уважении других людей и общества в целом. Данные показывают, что даже такие значимые для современных подростков жизненные сферы, как материальное благополучие, хорошая карьера, отвергаются подавляющим большинством подростков, если это связано с отсутствием признания со стороны близких людей и социума. Следует отметить, что современный подросток по сравнению со сверстником 70-х годов более ориентирован на счастливую семейную жизнь, личное благополучие, чем на интересную, творческую, престижную работу.

Понимание себя неразрывно связано с пониманием смысла и направления собственной жизни. Прежде чем

рассматривать вопрос о влиянии идеала на развитие самопонимания подростка, охарактеризуем некоторые аспекты понимания подростками смысла собственного существования. Полученные данные свидетельствуют, что испытуемые дифференцируют смысл жизни как понятие и как личностное образование, смысл собственной жизни. Анализируют понятие «смысл жизни» 67,7% 12–13-летних подростков, 75% старших подростков и 95,7% студентов (остальные испытуемые затруднились ответить). При этом лишь 54,8% младших подростков, 40% старших и 65,7% студентов могут прояснить для себя, определить смысл собственной жизни.

Очевидно, что способность анализировать понятие «смысла жизни» линейно возрастает в зависимости от возраста испытуемых, что связано с общим когнитивным развитием личности. В то же время характерно, что именно старшие подростки в ответственный период выбора будущей профессиональной и личностной перспективы испытывают наибольшие трудности в определении смысла собственного существования.

Анализируя понятие смысла жизни, 52,4% младших подростков, 53,3% старших подростков и 64,3% студентов раскрывают его в общем виде (обобщенный характер), 47,6%, 46,7% и 31,4%, соответственно, конкретизируют это понятие. При конкретизации наиболее значимыми смыслами выступают для 12–13-летних подростков: познавательные (познание жизни, получение образования) – 50% испытуемых, широкие социальные (быть полезным обществу, своей стране) – 40%, индивидуальные (здоровье, карьера, личное благополучие) – 30%.

Для группы старших подростков можно выделить следующие смыслы: групповые (семья, дети, общение с друзьями) – 57,5%, индивидуальные (здоровье, карьера, личное благополучие) – 57,5%, широкие социальные (быть полезным обществу, своей стране) – 28,6%. Показательно,

что широкие социальные смыслы (служение обществу, стране), представленные при анализе понятия смысла жизни достаточно значимыми, не встречаются в ответах испытуемых, когда они определяют смысл собственной жизни. Данные показывают, что осознаваемый объективный смысл человеческой жизни не всегда совпадает и соответствует смыслу принятому, субъективной индивидуальной программе жизни личности.

Рассматривая источники, факторы, влияющие на становление понимания смысла жизни, для всех групп испытуемых можно выделить два наиболее значимых: собственный жизненный опыт (отметили 19,3% 12–13-летних, 60% 15–16-летних подростков, 54,3% студентов), пример родителей (48,4% 12–13-летних подростков, 25% старших подростков и 30% испытуемых студенческого возраста). Легко заметить, что от младшего к старшему подростковому возрасту растет число тех подростков, для кого наиболее значимым фактором в становлении понимания смысла жизни является собственный опыт и соответственно уменьшается число тех, для кого основным фактором является пример родителей. Влияние оказывают также отношения со сверстниками и СМИ. Следует отметить также, что наименьшее значение при формировании понимания смысла жизни современными подростками и молодыми людьми имеют такие источники, как чтение произведений художественной литературы и общение с педагогами.

Таким образом, понимание смысла жизни является одним из новообразований подросткового возраста. В период становления смысла жизни проявляется большое разнообразие его содержания, складывается иерархия определенных жизненных смыслов, происходит их ориентация на главный жизненный смысл, который воплощается в реальных жизненных ситуациях. Автором

сделана попытка выявить характер взаимосвязи структуры идеала подростков и особенностей определения ими понятия смысла жизни.

Полученные результаты свидетельствуют, что существует зависимость между структурой идеала и характером определения смысла жизни. Для тех, кто обобщенно отвечают на вопрос об идеале, характерен обобщенный ответ о смысле жизни человека, при этом они затрудняются с конкретизацией собственного смысла жизни. Если по структуре идеал конкретизированный, то и определение понятия смысла жизни тоже конкретизировано, при этом у опрошенных не возникало затруднений при прояснении данного понятия по отношению к собственной жизни. На наш взгляд, это говорит о том, что формирование идеала подростка как смыслового образования личности способствует развитию самопонимания подростка как понимания им смысла собственного существования.

Понимание себя включает и способность отвечать на причинные вопросы относительно своего характера, своих желаний и возможностей, перспектив развития и отношения к другим людям. Полученные данные позволяют отметить характерную для младших подростков ориентацию на мнение референтной группы при оценивании собственных качеств и возможностей ($r = 0,76$). Представления о ценных качествах идеала тесно связаны с представлениями о привлекательных качествах сверстника ($r = 0,72$). Об ориентации младших подростков на идеал свидетельствует корреляция идеала и представлений о своем будущем ($r = 0,67$).

В среднем подростковом возрасте (12–13 лет) оценка своих качеств и особенностей наиболее тесно коррелирует с представлениями о будущих перспективах ($r = 0,63$) и идеале ($r = 0,59$). Зависимость от оценки других людей несколько ослабевает ($r = 0,52$), что связано, по-видимому,

с преобладанием на данной стадии подросткового возраста процессов индивидуализации над процессами адаптации. Для старших подростков сохраняется тенденция оценивать свое настоящее Я во взаимосвязи с Я – будущим ($r = 0,6$) и представлениями о своем идеале ($r = 0,54$). Вместе с тем более тесная корреляция отмечается между суждениями о собственных качествах, особенностях и ожидаемой оценкой референтных лиц ($r = 0,66$), что подчеркивает возросшую значимость для старшего подростка необходимости адаптации в социальной среде.

Выводы:

1. По мере взросления подростка его идеал наполняется новым психологическим содержанием. Время выбора жизненной перспективы делает подростка особенно чувствительным к таким качествам человеческой личности, как ответственность, доброта, честность, самостоятельность, ум, уверенность в себе.

2. Сравнительный анализ содержания идеалов и нравственных установок современных подростков и подростков 70-х–80-х годов позволил выявить ряд изменений, которые свидетельствуют об усилении прагматического аспекта и уменьшении роли романтического в идеалах современных подростков. Полученные результаты свидетельствуют, что подростки отказались от ценностей, которые были значимы для предшествующего этапа развития нашего общества (патриотизм, гражданская ответственность, милосердие).

3. Значимая связь между оценкой Я, идеалом и представлениями о будущем отражает стремление подростков соответствовать своему идеалу. От младшего к старшему подростковому возрасту все большее значение при определении жизненных планов начинает приобретать идеал. Подросток ориентируется на свой идеал при определении жизненных планов и перспектив, стремится выработать и совершенствовать у себя качества и черты

характера, присущие идеалу. Представленность идеала подростка в образе будущего выступает как характеристика становления личности, один из показателей развития самопонимания и индикатор успешной социализации.

4. Развитие идеала подростка как смыслового образования личности способствует пониманию им смысла собственного существования. Конкретизированные определения смысла жизни чаще соответствуют конкретизированному по структуре идеалу, при этом у подростков не возникает трудностей с пониманием смысла собственной жизни.

5. Формирование нравственного идеала способствует развитию самопонимания подростка, пониманию им собственных качеств, мыслей и чувств, своих отношений с другими людьми, смысла собственного существования.

Романова О.В. Влияние идеала на развитие самопонимания в подростковом возрасте [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / О.В. Романова. – Астрахань, 2002. – 26 с.

По теме 6. Теория и практика воспитания подростков: поворот от одностороннего воздействия на личность к развитию его самопонимания

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 позволяют 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, естественно-научного 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». Неудивительно, 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 [Текст] / О.М. Ломако. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – С. 3–11, 27.

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 оказать ему помощь, поддержку в решении экзистенциальных проблем, овладеть своим бытием в 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.

Итак, 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 оценки 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.

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 «жизненного опыта». «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 *мудрости*. Мы подошли к очень важному выводу, не в полной мере освоенному 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 высоких ступенях.

Лузина, Л.Н. Теория воспитания: Философско-антропологический подход [Текст] / Л.Н. Лузина. – Псков: Псков. гос. пед. ин-т им. С.М. Кирова, 2000. – С. 62–64, 75–76.

Понимание и объяснение в педагогике

«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 другодоминантность.

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». Основным элементом 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.

***Проблема становления самопонимания подростков
как предмет педагогического анализа***

В качестве отправной точки рассуждений мы опираемся на исследование О.М. Ломако, выполненное в рамках философско-педагогической антропологии, которое позволяет многочисленные подходы к воспитанию объединить в четыре группы:

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

Рациональное воспитание есть ремесло, техника, а человек – материал. Девиз: «Вверх, к идеалу». Планомерное применение определенных методов, с опорой на знание материала, через определенное время приводит к желаемому результату.

Подросток – это человек, у которого происходят качественные *психофизиологические изменения*, делающие его способным к полноценной трудовой деятельности, поэтому реализм как обучение профессии и ремеслу, прагматизм как обучение решению реальных жизненных проблем наиболее эффективны для быстрого вхождения во взрослую жизнь.

Яркий пример рационального воспитания – «Школа рабочего подростка» 20-х годов XX века, которая являлась цехом завода. «Наша школа предлагает воспитаннику не понять и запомнить готовые выводы, а “доработаться” до них... Подросток изживает свой возраст... Он ушел уже из “своего детского мира”, и все его помыслы направлены в сторону “настоящей жизни” в кругу взрослых. От школьного станочка он рвется к гудящим машинам, к пылающему горну, к производительному труду... Мастерская-завод оказалась именно той обстановкой, которая ответила на какие-то существенные вопросы жизни подростка».

В рамках этой концепции ведущей является проблематика десаκραлизации, секуляризация культуры,

достижение самостоятельности, эмансипация субъекта, иначе говоря, *становление самопонимания подростка сводится к формированию «образованного» человека (профессионала)*, т.е. экзистенциально-духовный пласт личности 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 необходимы 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.

Подросток – это человек, имеющий в своей сущности разумное ядро, но *угнетаемый взрослыми*. Хорошо иллюстрируют это положение значения слова «отрок»: слуга, работник, раб, холоп, «не имеющий права говорить». Подростка сделали проблемным, не понимающим себя плохие условия жизни, несовершенство школы. На самом деле подросток знает, что хочет и выберет лучшее, если ему предоставить свободу и выбор.

Идея «хорошей» природы человека воплощена в модели свободного воспитания (научение и приучение воспитанника быть свободным и ответственным за свою жизнь, за выбор духовных ценностей).

Довольно жестко, но отчасти справедливо звучат слова, сказанные сто лет назад одним из апологетов теории свободного воспитания И.И. Горбуновым-Посадовым: «По-прежнему над нашей школой зловеще развивается знамя, на котором написано: не школа для ребенка, а ребенок для школы. По-прежнему каждый из нас, приближаясь к ее угрюмым стенам, вспоминает о том, что

в этих стенах не знают уважения к личности маленького человека, обреченного многие годы томиться среди них...»

Другой известный ученый-романтик, К.Н. Вентцель, в работе «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления» предлагал заменить существующие учебные заведения «Домами свободного ребенка» и «Домами свободного юношества». Они создаются на основе освобождения ребенка от внешнего и внутреннего гнета для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности.

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

Гуманистическое воспитание декларирует новую характеристику воспитательного процесса, провозглашая человека (точнее, взрослого 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).

Подросток – это человек в *переходном периоде* между детством и юностью, который еще не дорос до идеала человека-взрослого. Переходный возраст неизбежен, но кризиса можно избежать, если учитывать потребности подростка, его чувство взрослости.

Согласно гипотезе ряда психологов (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, К.Н. Поливанова и другие), подростковый возраст является культурно-историческим феноменом, недавним «изобретением» человечества и связан с зарождением массовой средней школы. Уточним, что в России массовая школа начинает формироваться в связи с принятием Устава гимназий и прогимназий в 1864 году. Организация системы средних учебных заведений отвергала классово-сословную дискриминацию обучения, открывала широкие перспективы всем слоям населения и давала возможность поступать в высшие учебные заведения, но и создавала проблемы. В частности, уже к концу XIX века на северо-западе России до 60% учащихся гимназий являлись детьми крестьян (О.В. Нагибина). У старших учащихся – подростков, вырванных из привычной среды обитания, – затруднялось понимание смысла окружающего культурного пространства и себя самого. Подростковые вопросы, решение которых раньше происходило автоматически путем идентификации с определенным сословием: «Кто Я?», «Откуда и куда я иду?», «Что есть мир?», «Почему мир заставляет меня страдать?» и т.д. – теперь оставались без ответа, вызывая отчуждение от школы и трудности в понимании самого себя. Постепенно подростничество выделилось в отдельный возраст, но поскольку не выработались культурные способы его разрешения в отличие от более

древних возрастов, поэтому оно несет в себе кризисные проявления, трудновоспитуемость (К.Н. Поливанова).

Однако эти явления можно преодолеть, есть создавать внешние благоприятные условия. Например, Л.И. Божович считала, что школьные условия ограничивают стремление подростка занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию. 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». Необходимо «потерпеть», пока подросток не повзрослеет, как можно больше вовлекая его в социально полезную деятельность, постепенно вести к идеалу, наполняя знаниями о себе.

Сегодня все исследователи и практики, так или иначе, провозглашают гуманистические идеи. Однако «простая трансляция готовых форм культуры» противоречит задаче «формирования целостной личности» (В.В. Давыдов). Поскольку существует «зазор» между знанием и бытием, сущностью (*essentia*) и существованием (*existentia*), декларациями и реальностью, гуманистическое воспитание часто вырождается в общение на дискурсивном уровне, внешний этикет, становится воспитанием, укорененном не в жизни, а в разуме взрослого человека.

Происходит субъект-объектный способ устранения этого «зазора» с помощью деятельности педагога по формированию желаемых качеств у подростков. Учитель объясняет, следствием чего является понимание этого учеником. Понимание здесь – усвоение учебного материала, в том числе касающегося самого себя. Личный опыт ученика скорее не учитывается, а подвергается сомнению и пересмотру, показывается его несостоятельность

(Г.И. Щу-

кина). *Развитие самосознания* (накопление подростком знаний о себе) *рассматривается как становление самопонимания*, т.е. постепенное приближение к желаемому взрослым представлению подростка о себе («Вырастешь и поймешь, что мы были правы»).

Отсюда становятся ясны противоречия современного воспитания: противостояние подростка – взрослым, семьи – школе, вытекающие из недоверия (родителей) и учителей к уникальному опыту подростка, диктата специалиста-профессионала над «дилетантом»-родителем.

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, что позволяет 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 взрослого человека) от человечности (*menschlich* как особый вид детской наивности в представлениях о мире)¹. Ребенок не есть маленький взрослый, он – иной. Между ребенком и взрослым лежит продолжительный воспитательный период с целым миром особенных условий (разных возрастов). Взрослый не может прямо «делать» ребенка взрослым. Ему самому необходимо любить, страдать, ревновать, ненавидеть и

¹ Ломако О.М. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология [Текст] / О.М. Ломако. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – С. 15.

т.д., т.е. проживать свое детство. Процесс воспитания заключается в работе с социальной памятью, встрече с сакральным, в изначальной глубине сопереживания и участия, событийном общении, проживании конкретных ситуаций, связанных с жизнью и смертью, т.е. является воспитанием, укорененным в жизни.

Подросток – это человек, который *ищет себя и свое место в жизни*, открывает личностные смыслы, принимает ответственные решения относительно своего будущего.

В соответствии с интенциями подростка антропологическое воспитание предполагает *обращение к экзистенциально-духовному ядру личности*, к развитию «внутреннего человека». В таком воспитании, по нашему мнению, и необходимо искать пути решения проблемы становления самопонимания подростка.

Антропологическая направленность характерна для многих классиков отечественной педагогики (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов и другие).

В частности Н.И. Пирогов, выступая против рационального воспитания, призывал: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и укрепнуть внутреннему человеку... Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане» – и считал, что для ребенка необходимо переживание ситуаций самопознания.

Подчеркнем, что это особого рода самопознание, связанное с тем, что Платон называл «заботой о себе». Забота о себе рассматривается не столько как накопление знаний о себе, сколько как самопреобразование, опыт личностных усилий, т.е. является становлением самопонимания.

В контексте антропологического воспитания школа рассматривается не только как транслятор знаний, залог будущего, но и как место жизни, где подросток не только

учится, но и испытывает разнообразные эмоции, вступает в различные отношения. Он вместе с учителем и родителем оживляет, персонифицирует и понимает «отстоявшийся анонимный опыт», создавая «живое знание» (В.П. Зинченко). При этом подросток и приобретает важные знания, и развивает эмоциональную (собственно человеческую) сферу: учится искренне радоваться, спонтанно выражать свои чувства, быть благодарным и естественным. Таким образом, подросток учится самостоятельно искать собственный стержень, собственный уникальный путь, ответственно принимать важные решения, развивать «внутреннего человека».

Антропологические идеи прослеживаются в ряде современных концепций воспитания (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, В.В. Сериков, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, С.В. Кульневич, Л.М. Лузина, Н.Е. Щуркова и другие), и рассматриваются как смыслопорождающий процесс. Основной акцент делается на деятельности самого воспитуемого, не просто овладевающего важной информацией, но созидающего своё внутреннее Я. В воспитание включается не только «ставшая» культура (социальный опыт, зафиксированный в проектах содержания образования), но и культура, включающая опыт, знание непосредственных участников педагогического процесса. Исследователей интересует, каким смыслом движем ребёнка, его опыт, непосредственные переживания, способы активизации личностного смысла, пути инициирования осознания ребёнком связи своего личностного Я с объектами действительности и осмысление свободного выбора, от простейшего вопроса «Чего ты хочешь?» до длительного глубокого напряжённого раздумья воспитанников о своём жизненном пути.

Так, в культурологической концепции Е.В. Бондаревской ребенок рассматривается как человек

культуры, который в любом возрасте имеет свою жизненную историю, обладает свойствами субъектности, находится в состоянии самостроительства, поиска собственного «лика» и личностных смыслов своего бытия. Главное назначение воспитания ученому видится в том, чтобы «помочь самоосуществлению человека, становлению его индивидуального личностного образа», что напрямую можно отнести к становлению самопонимания подростков.

Таким образом, становление самопонимания подростков мы определяем как педагогически организованную деятельность по высвобождению человеческого потенциала, в результате которой подросток постигает смысл своей жизни, конструирует самого себя. Дополняя гуманистическое, основные акценты антропологического воспитания смещаются в сторону усилий самого подростка – напряженных усилий по самотрансформации, поиску самого себя, а не просто познающего «объективные истины» и «правильные взгляды».

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что:

1) проблема становления самопонимания подростков связана как с социально-экономическими, так и научно-теоретическими причинами, а именно: недостаточной осмысленностью концепций воспитания в контексте становления самопонимания подростка, традиционной ориентацией на внешние аспекты педагогического процесса;

2) в рациональном воспитании подросток рассматривается психофизиологически как способный к полноценной трудовой деятельности и самопонимание сводится к формированию «образованного» человека, профессионала;

3) органическое воспитание делает акцент на разумной основе подростка, который угнетается взрослыми, и ставит саму проблему становления самопонимания;

4) гуманистическое воспитание рассматривает подростка как человека в переходном периоде между детством и юностью, когда происходит накопление знаний о себе, развитие самосознания, что и рассматривается как становление самопонимания;

5) антропологическое воспитание рассматривает подростка как человека, который открывает личностные смыслы, ищет себя и свое место в жизни, принимает решения относительно своего будущего, что предполагает обращение к экзистенциально-духовному ядру личности. Поэтому в контексте такого подхода и возможно решение проблемы становления самопонимания подростка как педагогически организованной деятельности по высвобождению человеческого потенциала, постижению смысла жизни, конструированию самого себя.

Таким образом, мы рассмотрели место и значение самопонимания в различных концепциях воспитания подростков, тем самым акцентировали внимание на возможных педагогических средствах и результатах. Антропологическое воспитание, в известной мере аккумулируя другие концепции, не столько концентрируется на стимуляции внешней активности подростка, сколько ориентирует на внутреннюю смысловую активность – пробудить собственные силы, увлечь самостоятельным поиском истины, развить способность к самопроектированию и самореализации. Проведенный анализ позволяет выделить предметную область профессиональных усилий педагога и наметить пути решения проблемы становления самопонимания подростков.

Шик С.В. Проблема становления самопонимания подростков как предмет педагогического анализа // Вестник ЮФУ. – 2010. – №1. – С. 133–140.

По теме 7. Исследование особенностей самопонимания студентов

Связь развития самопонимания и успешности обучения студентов

Современный человек должен уметь принимать решения, нести за них ответственность, обладать активностью, целеустремленностью, уметь преодолевать внутренние и внешние барьеры, мешающие достижению цели, то есть у современного молодого человека должны быть сформированы качества личности, позволяющие ему быть успешным. Не последняя роль в этом отводится умению разбираться в самом себе, т.е. самопонимание.

Самопонимание – это способность человека, проявляющаяся в самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности. При этом самопонимание – деятельное и регулирующее начало сознания. Самодетерминация начинает развиваться и проявляется на всем протяжении детского этапа онтогенеза, но наиболее интенсивно это происходит в юношеском возрасте.

Самопонимание позволяет стабильно и устойчиво выполнять определенную деятельность, а в этом не последнюю роль играют мотивы. Мотивы – не внешнее по отношению к самопониманию, своим качеством они определяют его высоту: разумность и адекватность мотивов условиям среды обогащает и актуализирует самопонимание и составляет один из компонентов структуры самопонимания (мотивационно-ценностный). Мотивы взаимосвязаны и подкрепляют друг друга (мотив патриотизма, любви, долга перед семьей). Они представляют собой структуру, но и иерархическую

систему: одни из них важнее, другие относительно сильнее. Рассматриваемая система входит в причинно-следственные отношения с самопониманием. Эта система весьма динамична: она меняется с возрастом, условиями деятельности и общения в процессе образования. Эта система проявляется в ценностных ориентациях личности. Выраженность определенных ценностей помогает человеку достаточно успешно реализовывать себя в деятельности.

При рассмотрении проблем самопонимания личности человека ученые обращают внимание и на его развитие. Так, Н.И. Протасова, И.А. Монахова, Б.В. Кайгородов и другие авторы считают, что в развитии «самопонимания» следует учитывать его многокомпонентную структуру. Один из компонентов этой структуры – моральный компонент, то есть идеалы, мировоззрение, нравственные установки, – формируется в процессе воспитания. Другой – чувственная основа (например, типологические особенности свойств нервной системы), как генетически предопределенный, не зависит от воспитательных воздействий и у взрослых людей практически не изменяется.

Признавая значимость формирования установок, нравственных качеств и других психических феноменов, могущих оказать решающее влияние на принимаемые человеком решения, В.Э. Чудновский отмечает, что развитие самопонимания состоит не только в формировании мотивов поведения и деятельности. Это и процесс адаптации к опасной ситуации, приводящий к снижению остроты возникающих отрицательных эмоциональных состояний, и овладение приемами самостимулирования, и формирование мотива достижения, и выработка установки на преодоление трудности. Формирование нравственности является необходимым, но не достаточным условием проявления самопонимания,

поэтому задача его развития может стать задачей самостоятельной.

Главная функция самопонимания – усиление мотивации. Механизмом изменения побудительности является изменение смысла действия, что продуктивно влияет на обучение студентов. А изменение смысла деятельности возможно через актуализацию понимания себя.

Студенческий возраст является сензитивным для принятия ответственных решений, связанных с возможностями профессиональной самореализации. Принятие решения во многом зависит от того, насколько личность студента ориентирована в ценностях, которые служат направлением для дальнейшего развития в профессиональной деятельности. Отсюда следует, что ценности помогают принимать решения и способствуют мобилизации воли для решения личностных и профессиональных задач.

По определению Б.Г. Ананьева, юношеский возраст представляет собой важный для общественного развития период жизни, в течение которого происходит воспитание гражданина, консолидация и освоение многих социальных функций, активное приобщение к нравственным, эстетическим, познавательным и другим ценностям, период овладения многими функциями взрослой жизни, что способствует развитию нравственного компонента воли молодых людей.

В юношеском возрасте, отмечает Д.И. Фельдштейн, намечается жизненно важное трудовое самоопределение человека, приобретает та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает его в известной мере способным к самостоятельной трудовой жизни и деятельности, формируется умение составлять собственные жизненные планы, находить средства их реализации.

По мнению В. Франкла, именно в юношеском возрасте наиболее часты и особенно насущны вопросы о смысле жизни. Появление потребности в определении своих жизненных целей, нахождении своего места в жизни становится отличительной особенностью именно этого возраста. Путем осознания человеком личностного смысла своей жизни приобретает система ценностных ориентаций, имеющая реально действенный характер.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что важной чертой нравственного развития является усиление роли нравственного сознания в поведении. Формируется принципиальность, развиваются убеждения, чувство долга и ответственности. Повышается интерес к философско-этическим проблемам чести, жизненной цели, счастья, долга, любви, дружбы, что создает мотивационную, смыслообразующую основу для проявления волевых усилий при достижении поставленных целей.

Мы предположили, что молодой человек, у которого развито самопонимание, легко может соотнести результат своей деятельности и свои возможности и способности и, таким образом, максимально приложить усилия для ее осуществления. Критерием успешности деятельности, в том числе обучения, является академическая успеваемость студентов, что и дает возможность определять уровень результативности этого обучения. Не процесс, а именно результат деятельности определяет ее успешность (Б.В. Кайгородов).

В процессе обучения в вузе можно выделить точки, которые актуализируют самопонимание. Этими точками являются: адаптационный период; переход к усвоению специальных дисциплин, первое написание курсовых работ, учебные практики, производственная практика, написание дипломного проекта, специализация, которая характеризуется более глубокими отношениями между преподавателем и студентами.

Студенческий возраст, соединяющий в себе юность и раннюю взрослость, является сензитивным периодом для развития самопонимания.

Как отмечает Б.В. Кайгородов, жизненная цель позволяет актуализировать понимание себя, постичь смысл своего существования в контексте поставленной цели. Этим и определялось изучение ценностных ориентаций студентов.

Методика изучения развития самопонимания, выявления его уровней позволила выделить три группы юношей и девушек, принявших участие в исследовании.

В первую группу вошли молодые люди, у которых отмечается поверхностное понимание себя. Им свойственно эмоциональное отношение к себе. Они определяют себя категориями: «нравлюсь» себе или «не нравлюсь». Характерна значимость таких ценностей, как «высокие запросы», «независимость», «материальное благополучие».

Во вторую группу вошли молодые люди, которые без выраженного эмоционального отношения к себе фиксировали свои личностные характеристики, носящие обобщенный характер. Отсутствует критичность в описаниях самого себя. У этих студентов отмечается рациональность во всем. Это даже находит отражение в психологических защитах. Приоритетными ценностями являются «исполнительность», «честность», «эффективность в делах», «критичность».

Третью группу составили испытуемые, которые пытались осмыслить себя через установление гомеостаза между когнитивными и эмоциональными составляющими самопонимания. Они проявляют адекватный уровень критичности к себе. Молодые люди определили себя субъектами своего будущего. Они стремятся переосмыслить свое отношение в точках профессионального становления и развития в процессе

обучения в вузе. Характерно преобладание таких качеств личности, как «дисциплинированность», «критичность», «исполнительность», «самоконтроль», «продуктивная жизнь», «активная деятельная жизнь». Как видим, критичность является одной из характеристик самопонимания.

Карпачёва А.Б. Связь развития самопонимания и успешности обучения студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Астрахань, 2007. – 23 с.

По теме 8. Особенности развития самопонимания и его диагностика у старших подростков

Диагностика этапов становления самопонимания 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.

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.

Незаконченные предложения

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. Аксеновой¹, – 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

¹ Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей. – Екатеринбург, 2000. – 272 с.

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

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 пометчать»), 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 – это 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 естественно. 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. Его 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.

Шик С. Диагностика этапов развития самопонимания у старших подростков // Педагогическая диагностика. – 2008. – №1. – С. 77–83.

По теме 9. Сущность и содержание воспитания самопонимания старших подростков

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 различение типов оценивания, типов деятельности, типов материала, с которым работает ребенок.

Проектная деятельность предполагает последовательность относительно отграниченных 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 различения 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 их учебной самостоятельности. 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 существенный педагогический результат 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 из пространства подготовки в пространство опыта и в пространство демонстрации. Образовательное пространство школы становится поляризованным.

Стратегии и модернизации общего образования: мат. конф. – М., 2001. – 123 с.

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ

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 –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 взрослым. 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 (особенность работы данного учебного учреждения) факторы, самопонимание педагога, психолого-педагогическую диагностику результатов воспитания.

ВЫСТРАИВАНИЕ НОВОГО ОТНОШЕНИЯ К ШКОЛЕ –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 определённой собственной позиции, выражающейся в осознании оснований, которые обуславливают уверенность в правильном понимании, и понимание других, которое 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 – процесс постижения ими смысла своего существования, включающий обнаружение, опробование и углубление понимания себя.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ – попытки самостоятельного (с помощью учителя) 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 задаваемыми 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» – 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 – 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 ребёнке, использовании приемов понимания, ведущее к взаимопониманию и развитию самопонимания ребёнка в отличие от осуждения или приговора, приводящее к отчуждению ребёнка от родителя, дефициту самопонимания.

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ САМОПОНИМАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: антропологичность; событийность; диалогичность.

ТЕКСТ – 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 – 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 постижение смысла существования, то есть развитие самопонимания;

3) углубление понимания себя – 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 местом не только учебы, но и жизни.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

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. Очерки понимающей педагогики [Текст] / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – 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.-Петербур. ун-та, 2003. – 264 с.

Студенты

1. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. –

2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

2. 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.

Дополнительная

1. Байард, Р.Т. Ваш беспокойный подросток: практ. руководство для отчаявшихся родителей [Текст] / Р.Т. Байард, Д. Байард: пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.

2. 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.

3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

4. Беляева, Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности [Текст] / Л.А. Беляева. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 231 с.

5. Березина, Т.Н. Методики исследования глубинных особенностей личности [Текст]: методическая разработка / Т.Н. Березина – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 48 с.

6. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

7. 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.

8. 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.

9. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования [Текст]: монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2000. – 231 с.

10. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.

11. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. [Текст]: / Л.С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.

12. Выготский, Л.С. Проблема возраста [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 3–39.

13. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.

14. 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.

15. Гуревич, П.С. Человек [Текст]: учеб. пособие для общеобразовательных учебных заведений / П.С. Гуревич. – М.: Дрофа, 2000. – 336 с.

16. 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.

17. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

18. Дольто, Ф. На стороне ребёнка [Текст] / Ф. Дольто. – СПб.: Изд-во: Петербург – XXI век, 1997. – 528 с.

19. Драгунова, Т.В. Подросток [Текст] / Т.В. Драгунова. – М.: Знание, 1976. – 96 с.

20. Закирова, А.Ф. Введение в педагогическую герменевтику [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / А.Ф. Закирова. – Екатеринбург: Изд-во «Сократ», 2000. – 64 с.

21. Знаков, В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия [Текст] / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 7–15.

22. Инновационное движение в российском школьном образовании [Текст] / под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. – М.: Парсифаль, 1997. – 416 с.

23. Каган, В.Е. Тоталитарное сознание и ребёнок: семейное воспитание [Текст] / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1992. – № 2. – С. 14–21.

24. Кайгородов, Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст] дис. ... д-ра психол. наук / Б.В. Кайгородов. – Астрахань, 1999. – 346 с.

25. Кайгородов, Б.В. Психологические особенности развития самопонимания в юношеском возрасте [Текст] / Б.В. Кайгородов // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 155–159.

26. Катаева-Венгер, А.Н. Трудный возраст: подросток сегодня [Текст]: пособие для учителей и родителей / А.Н. Катаева-Венгер. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 112 с.

27. Колесникова, И.А. Воспитание человеческих качеств [Текст] / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1998. – №8. – С. 56–62.

28. Кон, И.С. В поисках себя: личность и её самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

29. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

30. Краковский, А.П. О подростках [Текст] / А.П. Краковский. – М.: Педагогика, 1970. – 272 с.

31. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

32. Курганов, С.Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге [Текст] / С.Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.

33. Лузина, Л.М. Феноменология русской духовности как педагогическая проблема [Текст] / Л.М. Лузина // Педагогика культуры. – № 1. – 2005. – С. 10.

34. Мажарова, Т.В. Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности [Текст] дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 1999. – 356 с.

35. Маленкова, Л.И. Человековедение [Текст]: Программа и методические материалы для школьного педагога / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 230 с.

36. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст] / И.М. Марковская. – СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2000. – 150 с.

37. Мерцалова, Т.А. Педагогическое обеспечение развития самопознания подростков в условиях общеобразовательной школы [Текст]: дис.... канд. пед. наук. – М., 1996. – 186 с.

38. 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.

39. Наш проблемный подросток [Текст]: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 1999. – 144 с

40. Подросток на перекрестке эпох [Текст] / под общ. ред. С.М. Кривцовой. – М.: Генезис, 1997. – 251 с.

41. Прихожан, А.М. Подросток в учебнике и жизни [Текст] / А.М. Прихожан, И.И. Толстых. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

42. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 128 с.

43. 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.

44. 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.

45. Сарган, Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей [Текст] / Г.Н. Сарган. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.

46. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

47. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем [Текст]: монография / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

48. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – № 10. – 2005. – С. 56.

49. 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.

50. Теория и практика личностно ориентированного образования [Текст] // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 72–80.

51. Толстых, А.В. Возрасты жизни [Текст] / А.В. Толстых. – М.: Мол. гвардия, 1988. – 223 с.

52. Тренинг развития жизненных целей [Текст] / под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2001. – 216 с.

53. 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.

54. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во «Институт практич. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

55. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.

56. 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.

57. 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.

58. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») [Текст] /

И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 7–14.

59. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст]: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – М.: Интерпракс, 1994. – 160 с.

60. Шик С.В. Педагогическое обеспечение развития самопонимания старших подростков в современной школе [Текст]: монография / С.В. Шик. – Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. – 168 с.

61. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

62. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания [Текст]: учеб. пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

63. 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.

64. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

65. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.

66. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *С.А. Бовкун*

Подписано в печать 20.10.10. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 10,25. Бумага офсетная.

Тираж 100 экз. Заказ 1068. Цена свободная

Отпечатано в типографии «ЛИТЕРА-принт»,

т. 295-03-40