



Культурно-антропологические основания педагогики поддержки

Статья посвящена определению культурно-антропологических оснований педагогики поддержки. Во введении констатируется, что условия, в которых происходит развитие подрастающего поколения современной России, характеризуется учеными как антропологический кризис. Рассматривается идея человековедческой направленности педагогического мышления, актуализируется роль педагогической антропологии. В основной части статьи со ссылкой на работу Г.Б. Корнетова раскрывается сущность педагогики поддержки как антропологически значимой образовательной модели. Проводится сравнение с авторитарной и манипулятивной педагогикой. В рамках парадигмы педагогической поддержки прослеживаются два родственных друг другу направления – гуманистическое и гуманитарное в их взаимодополнительности. Сравнительный анализ этих направлений позволяет сделать вывод, что гуманистическое направление в рамках парадигмы педагогики поддержки уделяет внимание преимущественно самореализации человека как личности и индивидуальности, а гуманитарное ориентировано на целостного человека как субъекта культуротворчества и собственной жизни. Далее подчеркивается значимость учёта культурно-антропологического контекста образовательного процесса, выдвинута идея построения теории и практики педагогики поддержки с учетом особенностей человека российского «культурно-исторического типа». В качестве методологического инструментария предлагается культурно-антропологическая концепция педагогики поддержки. Приводятся идеи, положенные в основу указанной концепции. В заключении делается вывод, что культурно-антропологические основания теории и практики педагогической поддержки позволяют уточнить целевые установки помощи ребенку в его жизненном самоопределении с учетом принадлежности к российской культурной традиции.

Ключевые слова: педагогика поддержки, авторитарная модель образования, манипулятивная модель образования, педагогическая поддержка, гуманистическое направление педагогики поддержки, гуманитарное направление педагогики поддержки, культурно-антропологический контекст образовательного процесса, культурно-антропологическая концепция педагогики поддержки, отечественная (русская) культурная традиция, совестная доминанта картины мира и образа жизни



Cultural and anthropological bases of pedagogy support

The article is devoted to the definition of cultural and anthropological foundations of pedagogy support. In the introduction, it is stated that the conditions in which development of the younger generation of modern Russia, characterized by scholars like Crips crunch. Examines the idea of chelovekovedcheskoj orientation of pedagogical thinking, updated the role of pedagogical Anthropology. In the main part of the article referring to the essence of Kornetov pedagogy support as anthropologically significant educational model. Comparison with authoritarian and manipulative pedagogy. Within the framework of pedagogic paradigm support traced two related each other destinations-humanistic and humanitarian in their vzaimodopolni. A comparative analysis of these trends suggests that the humanist direction within the framework of pedagogic paradigm support pays attention mostly human self-realization as personality and individuality, and humanitarian holistic-oriented person as the subject of kulturotvorchestva and their own lives. Further stresses the importance of cultural and anthropological context accounting educational process, launched the idea of building the theory and practice of pedagogy support given to individual Russian cultural-historical type. As a methodological toolkit proposes cultural-anthropological concept of pedagogy support. Are the ideas behind the concept. In the opinion concludes that cultural-anthropological foundation of theory and practice of pedagogical support allow you to refine your goals help the child in his life self-determination in view of belonging to a Russian cultural tradition.

Keywords: pedagogy, support authoritarian educational model, manipulativnaja model of education, pedagogical support, humanistic direction of pedagogic support humanitarian direction pedagogy support cultural-anthropological context of educational process, cultural and anthropological concept of pedagogic support, domestic (Russian) cultural tradition, a conscientious dominant world view and lifestyle

Развитие подрастающего поколения современной России происходит в условиях, характеризующихся учеными как антропологический кризис. Проявления кризиса – деградация базовых нравственно-смысловых ценностей общественной жизни, многообразные формы зависимости (алкогольная, наркотическая и другие), широкое распространение саморазрушительных способов индивидуального существования, рост числа подростковых и молодежных контрсоциальных и противоправных групп.

Необходимость преодоления этих опасных тенденций средствами образования, требует осмысления создавшейся ситуации. Среди учёных усилился интерес к антропологическим основам построения научного педагогического знания и практики. На первый план выдвинута идея человековедческой направленности педагогического мышления, предполагающий установку на целостное, многостороннее знание о человеке, закономерностях его развития (Б.М. Бим-Бад, Б.З. Вульф, Н.М. Борытко, О.С. Газман, О.С. Гребенюк, Ф.И.Кевля, И.А. Колесникова, Г.Б.Корнетов, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, В.И. Слободчиков и другие). Обозначилось стремление обогатить педагогическую науку за счет интеграции в рамках ее предмета философских, научных и вненаучных (религия, искусство) представлений о человеке. Это актуализирует роль педагогической антропологии, осуществляющей органический синтез человековедения в педагогических целях. В рамках антропологического подхода человековедческие основания теории и практики образования выступают источником и способом постановки педагогических целей, предопределяют построение целостного педагогического процесса [1, с. 3-10].

Важно выделить среди многообразия теорий, концепций и технологий образования современной отечественной педагогики особо значимые для решения глобальных антропологических проблем. В этой связи, для нас интересны типы исторически сформировавшихся базовых моделей образовательного процесса, которые Г.Б. Корнетов называет парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки [9, с.43-48]. Под «педагогической парадигмой» учёный понимает совокупность устойчивых характеристик, определяющих содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии. Г.Б.Корнетовым предложена типология парадигм воспитания, где в качестве основания классификации выступает источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат. В указанной типологии все многообразие систем, технологий, методик может быть сведено к трем базовым моделям: авторитарной, манипулятивной, педагогики поддержки.

Автор отмечает, что в рамках авторитарной парадигмы педагог определяет цель образования исходя из государственных установлений и своих личных представлений о «должных» качествах и свойствах воспитанника (знания, умения, навыки, мотивы поступков, нормы и правила поведения). Конструируя пути и способы достижения цели, он устанавливает границы самостоятельной активности воспитуемых в образовательном процессе. Педагогическое взаимодействие принимает форму прямого воздействия, в ходе которого воспитатель оказывается субъектом, а воспитанник – объектом. Формировать заданные качества удобнее «по частям», поэтому воспитание в традиционной парадигме дробится на отдельные направления (умственное, нравственное, физическое, трудовое и т.п.), а те в свою очередь – на отдельные мероприятия. Происходит разрыв обучения и воспитания, подход к ним как к двум параллельным процессам, утверждается взгляд на воспитание как на сопутствующую учению второстепенную деятельность. Г.Б. Корнетов показывает, что, с одной стороны, авторитарная педагогическая модель позволяет четко планировать, контролировать и отслеживать процесс развития ребенка, побуждает его к овладению объективно значимыми элементами культуры независимо от того, насколько он сам пришел к осознанию этой необходимости, обеспечивает социализацию ребенка и руководство ею. С другой стороны, будучи объектом воздействия, воспитанник как бы освобождается от необходимости делать самостоятельный ответственный жизненный выбор, что препятствует формированию способности жить в условиях современного либерально-демократического общества.

В контексте манипулятивной модели воспитания педагог старается взаимодействовать с ребенком опосредованно, и, через специально создаваемую среду программирует развитие воспитанника, обеспечивает реализацию определенных им целей образования. Воспитуемый оказывается и объектом воздействия, ибо цель и механизм его развития проектируются воспитателем, и субъектом, поскольку субъективно он действует самостоятельно. Так предотвращается рассогласование целей участников образовательного процесса, у воспитанника целенаправленно формируется способность принимать решения. Г.Б. Корнетов считает, что хотя, по сравнению с авторитарной, манипулятивная педагогика создает значительно более благоприятные условия для реализации активности ребенка, развития его самостоятельности, она не обеспечивает подлинно субъектно-субъектного педагогического взаимодействия, которое возможно только в рамках парадигмы педагогики поддержки. Это модель воспитательного процесса, в котором педагог и воспитанник становятся равноправными со-творцами образовательного процесса, а отношения между ними

приобретают подлинно субъект-субъектный характер. Педагог изначально настроен на то, чтобы не подгонять ребенка под свои (государственные, общественные, личные) представления о том, каким он должен стать, а сформировать его будущий образ, исходя из него самого, при его непосредственном участии. Он готов не только организовывать развитие ученика, но также и развиваться с ним сам, разрабатывая в процессе общения совместную траекторию «движения по жизни». Характеризуя специфические особенности каждой из указанных парадигм, Г.Б. Корнетов приходит к выводу, что в реальной жизни элементы авторитарной, манипулятивной и поддерживающей моделей образования, как правило, сочетаются в рамках конкретных педагогических систем, и говорить в данном случае можно лишь об их преимущественной направленности. Но, как указывает автор, в условиях становления постиндустриальной цивилизации особую актуальность приобретает педагогика поддержки как наиболее соответствующая гуманным антропологическим идеям [9, с.43-48]. В этой связи, остановимся более подробно на особенностях педагогики поддержки как антропологически значимой образовательной модели.

В основании педагогической поддержки как образовательной модели - идея оказания помощи ребенку, который сам творит себя, свою жизнь, осознавая свои индивидуальные особенности. Эта идея, которая отчетливо прослеживалась уже в творчестве И.Г.Песталоцци, нашла проявление в принципе активности в обучении, выдвинутом на рубеже XIX-XX веков Дж. Дьюи, а также у его последователей (Т.Брамеля, Э.Кэлли, А.Маслоу, К. Роджерса и других), рассматривающих в качестве цели образования «самопроявление» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей в его свободной практической деятельности. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению. Опора в воспитании ребенка на его собственную активность, формирование субъектного опыта характерны для теории и практики воспитательной работы в России 20-х лет XX века. Практический педагогический опыт и научные труды П.П.Блонского, А.С. Макаренко, А. П. Пинкевича, В.Н. Сорока-Росинского, С.Т.Шацкого ориентировали на гуманизацию воспитания детей, развитие их самостоятельности и самоуправления. В созданной А.С.Макаренко теории воспитательного коллектива стремление организовать «реальные, живые, целевые устремления человека вместе с коллективом», в «гармонии общих и личных целей» нашло отражение в идеях «завтрашней радости», в «системе перспективных линий», в «принципе параллельного педагогического действия». Ф.И. Кевля отмечает в педагогической практике А.С. Макаренко опережающий характер поддержки

личностного развития воспитанников, который выразился в разработке двух программ воспитания: общей – для всех и «индивидуального корректива» – для каждого, а также в «оптимистической гипотезе» дальнейшей жизни воспитанника [7, с. 53-72]. Идеи А.С. Макаренко получили развитие в деятельности В.А. Сухомлинского, который стремился «открыть ...перед самым трудным воспитанником те сферы развития его души, где он может достигнуть вершины, выявить себя, заявить о своем «Я», черпать силы из источника человеческого достоинства, почувствовать себя не обделенным, а духовно богатым» в «педагогике общей заботы» И.П. Иванова, в творчестве педагогов-новаторов 80-х г.г. XX века - А.С. Белкина, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, А.Н. Тубельского и других. В 90-е годы XX века О.С. Газман использует термин «педагогическая поддержка» для обозначения деятельности профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением.

Общие концептуальные представления о педагогической поддержке как антропологической норме педагогической деятельности, формируются под воздействием идей и теоретических исследований, разрабатываемых в русле философской, педагогической и психологической антропологии. В настоящее время в рамках парадигмы педагогической поддержки прослеживаются два родственных друг другу направления – гуманистическое и гуманитарное.

В гуманистическом направлении в качестве целей образования выступает наиболее полная самореализация человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей. Считается, что источник развития находится в самом развивающемся человеке. Человек, таким образом, фактически признается существом самодостаточным (автономная личность). Гуманистическая модель ориентирована на максимально полное раскрытие человеческой «самости», индивидуальности. Акцент делается на самом человеке, а не на его связях с окружающим миром и другими людьми. Внимание педагога акцентировано в первую очередь на реализации личностных функций воспитанника, на приобретении им внутреннего опыта в реализации своего уникального жизненного пути. В соответствии с этим воспитательная деятельность понимается как помощь ребенку в проживании им собственной жизни с неповторимым набором событий, дел, поступков, переживаний. Гуманистические концепции педагогики поддержки базируются на теории педоцентризма, согласно которой ребенок составляет центр воспитания и его главную цель. Яркий пример гуманистической концепции - концепция педагогической

поддержки ребенка и процесса его развития О.С. Газмана. Автор исходит из того, что развитие ребенка протекает наиболее успешно тогда, когда возникает гармония двух сущностно различных процессов – социализации и индивидуализации. Особое значение он придает процессу индивидуализации – того, что делает человека неповторимым, уникальным.

Результаты исследования проблем самопознания, самоактуализации, самоутверждения, самореализации, выполненные в рамках гуманистической парадигмы, имеют важное значение для «очеловечивания» взаимоотношений педагогов и воспитанников. Однако чрезмерное увлечение «индивидуализацией» процесса воспитания может приводить к формированию не индивидуальности, а индивидуализма, при котором человек пренебрегает интересами сообщества, потребительски использует окружение.

Гуманитарное направление педагогики поддержки базируется на философии экзистенциализма, рассматривающей проблемы воспитания через призму проблем бытия человека. В его рамках успешно применяются системный, системный, антропологический и синергетический подходы. Акцент смещается с «самости» человека на его взаимодействие с миром, приобретение опыта проживания и переживания ценностных отношений, включение его в мир культуры. В центре внимания – проблема целостного человека во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром [2]. Целью является развитие субъектности – качества, которое составляет истинно человеческую сущность, в его соотносительности с миром ценностей, культуры, человеческих отношений. Педагогическая деятельность основана на признании: целостного характера педагогических процессов и явлений; их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека. Она мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии.

К гуманитарному направлению в рамках парадигмы педагогики поддержки могут быть отнесены ряд современных отечественных концепций воспитания:

- системного построения процесса воспитания (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), рассматривающая воспитание как целенаправленное педагогическое управление процессом развития субъектных способностей ребенка через построение воспитательного пространства, диалогические методы общения, совместный поиск истины, создание воспитывающих ситуаций, коллективные творческие дела;

- формирования образа жизни, достойной Человека (Н. Е. Щуркова), которая понимается как

бытие человека, руководствующегося в отношении к миру стремлением к истине, добру и красоте;

- воспитания ребенка как человека культуры (Е.В. Бондаревская), где воспитание трактуется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении;

- бытийной (онтологической) педагогики или «педагогики духовности» (Н.М. Борытко), где человек рассматривается как носитель духовной сущности, отличающей его от других живых существ; воспитание понимается как диалогическое взаимодействие; содержание воспитания составляют реализуемые в разнообразных ситуациях педагогического общения разнообразные способы со-бытия, выявление смыслов и значений которых составляет механизм саморазвития воспитанника; педагогическая деятельность приобретает со-развивающий характер, при котором педагог, профессионально взаимодействуя с воспитанником, самореализуется, саморазвивается.

Сравнительный анализ гуманистического и гуманитарного направлений в педагогике поддержки позволяет сделать вывод, что гуманистическое направление в рамках парадигмы педагогики поддержки уделяет внимание преимущественно самореализации человека как личности и индивидуальности, а гуманитарное ориентировано на целостного человека как субъекта культуротворчества и собственной жизни во всем многообразии связей и отношений в человеческом сообществе. За каждым из этих направлений – свой «образ человека». Гуманистическое направление редуцирует человека к его «автономной» личности, акцентируя поддержку соответствующих личностных и индивидуальных новообразований – цели ставятся только исходя из потребностей самого человека. В гуманитарном направлении также осуществляется поддержка ребенка в удовлетворении его духовных потребностей (в понимании, смысле жизни, творческой самореализации, жизненном самоопределении), но преодолевается замкнутость человека на самом себе, цели воспитания выносятся за пределы индивидуального человеческого существования – в сферу ценностей и смыслов культуры.

Педагогические идеи, разрабатывавшиеся в рамках гуманистического и гуманитарного направлений парадигмы педагогической поддержки являются взаимодополнительными. Так, гуманитарное направление, делая акцент на формировании субъектности человека, не исключает необходимости развития его личностных и индивидуальных качеств, а концепция педагогической поддержки ребенка, созданная О.С. Газманом, и разрабатываемая Ф.И. Кевля теория и практика опережающей педагогической поддержки, выступая в качестве основ индиви-

дуализации воспитания, создают возможность перехода от постулата «ребенок субъект воспитания» к методически обеспеченной системе саморазвития как помощи ребенку в самостоятельном решении своих жизненных проблем, в преодолении трудностей учения, общения, здоровья, в проведении досуга, то есть помощь в самоопределении, самореализации, самоорганизации и самореабилитации» [4, с.22].

Таким образом, парадигма педагогической поддержки отвечает ведущей антропологической идее современной отечественной педагогики – идее преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса – в субъекта не только учебно-воспитательного процесса, но и собственной жизни, способного противостоять деструктивным тенденциям.

Однако, на наш взгляд, в рамках парадигмы педагогики поддержки недостаточно исследовано и учитывается влияние культурно-антропологических факторов. Так, и в гуманистическом и гуманитарном направлениях педагогики поддержки за основу берется человек как «социальный тип». При этом, ни в одном из направлений не ставилась задача рассмотрения и учета специфики субъектов педагогической поддержки в контексте «культурно-исторического типа» (Н.Я.Данилевский) – как носителей отечественной культурной традиции. Понятие «культурная традиция», означает важнейший элемент общественного сознания, механизм культурной преемственности, обеспечивающий самоидентичность национальной культуры конкретного народа при любых изменениях в нравственно-нормативной сфере жизни общества [11, с. 78–99]. Традиция как социокультурный феномен осуществляется в культуротворческой деятельности человека и общества. Доминирующие духовно-нравственные ценностные ориентации обеспечивают целостность индивидуальных и групповых картин мира, а через построение соответствующего образа жизни происходит «перевод» всей совокупности представлений человека о мире, его убеждений, идеалов в реальную жизнедеятельность – культуротворчество. Выбор духовно-нравственных ценностных доминант индивидуальных или групповых «картин мира» и образа жизни делает отдельных людей и социальные группы общества не просто носителями культурной традиции, а субъектами культуротворческой деятельности, ее позитивных или деструктивных проявлений во всех сферах общественной практики.

Значимость учёта культурно-исторического контекста образовательного процесса подчеркивал ещё К.Д. Ушинский. Он считал, культурная принадлежность оказывает огромное влияние на формирование личности и уникальной индивидуальности человека оказывает. Присвоенная человеком культура, в частности, родной язык,

во многом определяют его мироощущение, ценностно-смысловые координаты мировоззрения и образа жизни. Воспитание рассматривается К.Д. Ушинским как феномен культурно-исторической реальности. В концепции народности общественного воспитания основоположник отечественной педагогической антропологии утверждает «народность» как самобытный «душевно-духовный уклад» исторически существующего народа. Учёный рассматривает «народность» одновременно и как «данность» (закономерность), с которой необходимо считаться, и как принцип построения педагогического процесса. По мнению К.Д. Ушинского, логика видения мира, свойственная носителям конкретной культуры проявляется в логике воспитания. «В основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит особенная идея о человеке. Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях» [14]. Однако особенности ребенка и педагога как носителей отечественной культурной традиции пока не стали в педагогике поддержки предметом специального исследования. В монографии Ф.И. Кевля «Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка» дан обзор направлений педагогической поддержки ребенка в обучении, воспитании и развитии, представленных в трудах Е. А. Александровой, Т. В. Анохиной, В. П. Бедерхановой, О.С.Газмана, Ф.И. Кевля, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, И. Ю. Шустовой, С. М. Юсфина и других [7, с. 53–72]. Выполненный автором анализ показывает, что основное внимание исследователи уделяют мастерству педагога в установлении взаимоотношений с воспитуемыми на различных возрастных ступенях их развития, проектированию и построению индивидуального микро-времени и микро-пространства. При этом особенности этого микро-времени и микро-пространства в связи с их принадлежностью к конкретному культурно-историческому типу практически не учитывались. Таким образом, в проведенных к настоящему времени исследованиях не рассматривались важнейшие культурно-антропологические условия и факторы педагогической поддержки. Вместе с тем, Ф.И.Кевля отмечает, что толкование сущности человека как социального существа при недостаточном учете его особенностей как носителя определенной культуры, является одной из «ошибок и трудностей, сдерживающих развитие прогностического компонента деятельности педагогов-практиков» [7, с.11]. Присоединяясь к этому мнению, считаем, что в отечественной педагогике необходимо строить теорию и практику педагогики поддержки с учетом особенностей человека российского «культурно-исторического типа».

Вместе с тем, решение данной задачи осложняется отсутствием соответствующего методо-

логического инструментария. Возникает противоречие между необходимостью исследовать, конструировать и осуществлять процесс педагогической поддержки, учитывая своеобразие воспитателей и воспитанников как носителей отечественной культурной традиции, и отсутствием соответствующей системы методологического инструментария для построения теоретической и практической деятельности в данном направлении. С нашей точки зрения, в качестве методологического инструмента, позволяющего исследовать, а также целостно строить педагогический процесс в парадигме педагогики поддержки, должна выступать культурно-антропологическая концепция, позволяющая учитывать особенности субъектов педагогического процесса как носителей отечественной (русской) культурной традиции. Считаем, что это значительно повысит эффективность деятельности педагогов в разрешении острых проблем воспитания подрастающего поколения современной России. Данная концепция понимается нами как осмысленные с культурно-антропологических позиций ключевые положения педагогики поддержки, выступающей в качестве антропологической нормы педагогической деятельности.

Разработка указанной концепции – дело ближайшего будущего. Но уже в данной работе можно обозначить ряд идей, составляющих культурно-антропологические основы педагогической поддержки ребенка как носителя отечественной культурной традиции. В качестве этих основ выступают следующие идеи отечественной философии, получившие развитие в современной культурно-психологической антропологии [10, с. 306-311] и психологии человека [5;12;13;15].

Идея воспитания человека как личности и индивидуальности, включенной в отечественную культурную традицию, выдвинутая С.С. Гессеном, и разрабатываемая в современной философии образования (работы П.А.Гагаева, А.А. Гагаева, И.А. Колесниковой и других) [3;8].

Идея К.Д. Ушинского о «народности общественного воспитания» отражающая связь цели образования с идеалом человека в конкретной культуре. Его же мысль о самобытности «душевно-духовного уклада» исторически существующего народа, позволяет увидеть в основании этого «идеала» онтологическую модель человека как носителя и творца конкретной культурной традиции.

Идеи современной отечественной философской антропологии (С.С.Хоружий) об особом «трансцендентном» типе онтологии, порождающем глубинные интуиции «надбытийного» источника жизненных сил и смыслов, как главной характеристике антропологической модели российского «культурно-исторического типа» [16, с. 75–88].

Идея И.А. Ильина о совестной ценностной доминанте отечественной культурной тради-

ции [6, с. 195, 218, 290]. По мысли И.А.Ильина смысл особого душевно-духовного уклада народа России состоит в том, что первичными силами являются «живая совесть, ответственное предстояние высшему, личное добровольчество; в качестве вторичных сил выступают воля, осознанная мысль, правовое сознание, организаторские функции. Первичные силы определяют и ведут, вторичные «вырастают из них и приемлют их закон» (там же). Идеальная ценностно-смысловая доминанта отечественной культурной традиции утверждает совесть как способ жизни в ответственном служении тому, что (Кто) переживается как воплощение «добра». Но если на месте высшей ценности – «предмета служения» оказываются идеология, материальные ценности, власть над людьми и т.п., то, возникающая на этой основе картина мира порождает соответствующие ей модели отношений и активности, воспроизводящие в реальной жизни людей «отрыв» от источника собственных сил и смыслов, что разрушает культуру и личность ее носителей. Исходя из этого, условием конструктивного развития российской культуры является «совестная» доминанта картины мира и образа жизни ее носителей, означающая свободно избираемое человеком доминирование духовного смысла и ценности предметов и явлений окружающей действительности над их утилитарно-прагматическим значением и ценностью. Противоположная тенденция может способствовать саморазрушению отечественной культуры и ее носителей.

Для понимания смысла последнего положения важен анализ механизмов деструктивных процессов в развитии культуры и человека, данный в трудах представителей культурно-психологической (С.В. Лурье) и философской антропологии (С.С. Хоружий). Так, по мнению С.В. Лурье, носители «личностного сознания», ценностные ориентации которых совпадают с «идеальной» духовно-нравственной ценностной доминантой «материнской» культурной традиции, поддерживают доброкачественность и целостность сообщества, питают его изнутри. Недостаток в обществе таких личностей, ведет к деструкции социума, кризису его культурной самоидентификации. У членов социума формируется «квазиличностное сознание», которое, представляет собой набор интериоризированных правил, норм и запретов, отчасти взаимосвязанных, отчасти случайных. Носители такого сознания легко подвержены влияниям, поскольку их самосознание заменяется набором господствующих в данный момент идеологизированных норм, а картина мира – идеологией. Они не способны создать новую картину мира, адекватную и смыслу культурной традиции, и изменяющимся внешним условиям, - поэтому социум оказывается на грани распада, его способы жизнедеятельности приобретают деструктивный характер [10, с. 308].

Идея о совестной доминанте картины мира и образа жизни как условия конструктивного развития российской культуры представляется особенно значимой, поскольку раскрывает неизменный смысл «идеала» в воспитании носителей отечественной культурной традиции, который на каждом историческом этапе получает свое воплощение в реальных судьбах людей. А это, в свою очередь позволяет конкретизировать целевые установки педагогической поддержки воспитуемых в их жизненном самоопределении.

В самом общем виде цель воспитания формулируется в Законе Российской Федерации «Об образовании» и в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, устанавливающей стратегию и основные направления его развития до 2025 года. Согласно Закону, образование должно обеспечить самоопределение личности, создание условий для ее самореализации, формирование в сознании учащихся картины мира, адекватной современному знанию, формирование гражданина, интегрированного в общество и направленного на его совершенствование. В Национальной доктрине главная цель общего среднего образования определяется как «формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества». В свете особенного идеала человека в отечественной культурной традиции центральной целевой установкой педагогической поддержки ребенка в его жизненном самоопределении является помощь в формировании совестной доминанты индивидуальной картины мира и образа жизни.

Конкретизировать в контексте «идеала воспитания» содержание личностных и индивидуальных новообразований, которые надо помочь сформировать воспитуемому на каждом возрастном этапе, позволяет развитие идей К.Д. Ушинского в современной психологии человека (Б.С.

Братусь, Ф.Е. Васильюк, В.П. Зинченко, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков и другие). Раскрытая в работах этих авторов идея «событийной» общности как объекта развития человека созвучна идее К.Д. Ушинского о взаимосвязи единичного и общественного организма, в котором «целое ... живет исключительно для своих органов... чтобы дать им возможность существования и развития». Эта идея помогает понять, что педагогическая поддержка развития ребенка осуществима только при условии, что воспитанники и воспитатель составляют единый общественный организм - событийную общность. В терминологии концепции системного построения процесса воспитания эта общность определяется как «воспитательная система» - «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л.И. Новикова).

Уточнение содержания механизмов процесса педагогической поддержки возможно на основе идеи Т.А. Флоренской о педагогическом диалоге как общении, духовно преобразующем не только воспитуемого, но и воспитателя. Очень важен в этом отношении и выполненный Т.А. Флоренской сравнительный анализ педагогического диалога в контексте отечественной и западно-европейской антропологических моделей [15].

Таким образом, культурно-антропологические основания теории и практики педагогической поддержки позволяют уточнить целевые установки помощи ребенку в его жизненном самоопределении и психолого-педагогические механизмы взаимодействия воспитателя и воспитуемого с учетом их особенностей как носителей отечественной культурной традиции. С этих позиций же мы рассматриваем и потенциалы среды обучения, воспитания, развития детей и молодежи в российском образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. 1994. № 5. С. 3–10.
2. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.
3. Гагаев А. А. Русские философско-педагогические учения 18 – 20 вв. / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. М.: «ТИД «Русское слово - РС», 2002. 464 с.
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / Новые ценности образования, 1996, Вып. 6.
5. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. В. Моргунов. М.: Тривола, 1994. 304 с.
6. Ильин И. А. О грядущей России: избранные статьи / И. А. Ильин; Под ред. Н. Полторацкого. М.: Воениздат, 1999. 366 с.
7. Кевля Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка / Практико-ориентированная монография для школьных психологов и социальных педагогов. Вологда: Легия, 2009. 226 с.
8. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. 242 с.
9. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43 – 48.
10. Лурье С. В. Историческая этнология. М.: Аспект Пресс, 1997. 448 с.
11. Маркарян Э. С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. 1981. № 2. С. 78–99.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека; Введение в психологию

субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

14. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский. М.: Педагогика, 1988.
15. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Монография / Т. А. Флоренская. М.: ВЛАДОС, 2002. 208 с.
16. Хоружий С. С. Непатристический синтез и русская философия // Вопросы философии. 1994. № 5. С. 75-88.

REFERENES

1. Bim-Bad B.M. Anthropological foundations of the theory and practice of education. *Pedagogy*. 1994. no. 5. pp. 3-10. (in Russian)
2. Boritko N.V. The space of education: the image of being: Monograph / Sci. Ed. N.K Sergeev. Volgograd: Peremena Publ., 2000. 225 p. (in Russian)
3. Gageev A.A. Russian philosophical and pedagogical doctrines of the 18th - 20th centuries. Moscow, "TID" Russian word - RS ", 2002. 464 p. (in Russian)
4. Gazman O.S. Pedagogy of freedom: the path to the humanistic civilization of the twenty-first century / New values of education, 1996, Vol. 6. (in Russian)
5. Zinchenko V.P. The person developing. Essays on Russian Psychology / V.P. Zinchenko, E.V. Morgunov. Moscow, Trivola Publ., 1994. 304 p. (in Russian)
6. Il'in I.A. On the Future of Russia: Selected Articles / I.A. Il'in; Ed. N. Poltoratsky. Moscow, Military Publishing, 1999. 366 p. (in Russian)
7. Kevlya F.I. Pedagogical technologies: diagnostics, prognostication and support of the child's personal development / Practical-oriented monograph for school psychologists and social educators. Vologda, Legia Publ., 2009. 226 p. (in Russian)
8. Kolesnikova I.A. Pedagogical reality in the mirror of interparadigmatic reflexion. Saint-Petersburg, 1999. 242 p. (in Russian)
9. Kornetov G.B. Paradigms of basic models of the educational process. *Pedagogy*. 1999. no. 3. pp. 43-48. (in Russian)
10. Lurie S. V. Historical ethnology. Moscow, Aspect Press Publ., 1997. 448 p. (in Russian)
11. Markaryan E. Node problems of the theory of cultural tradition. *Soviet ethnography*. 1981. no. 2. pp. 78-99. (in Russian)
12. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis: A manual for universities. Moscow, School Press Publ., 2000. 416 pp. (in Russian)
13. Slobodchikov VI, Isaev EI Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology; Introduction to the psychology of subjectivity. Textbook for high schools. Moscow: School-Press, 1995. 384 p. (in Russian)
14. Ushinsky K. D. About the people in public education / Pedagogical compositions: In 6 vol. T. 1 / KD Ushinsky. Moscow, Pedagogika, 1988. (in Russian)
15. Florenskaya, TA, Dialogue in Practical Psychology: Monograph / TA Florenskaya. Moscow: VLADOS, 2002. 208 pp. (in Russian)
16. Khoruzhy SS Neo-Patristic Synthesis and Russian Philosophy. *Questions of Philosophy*. 1994. no. 5. P. 75 - 88. (in Russian)

Информация об авторе

Бороздина Ольга Сергеевна
(Российская Федерация, г. Вологда)

кандидат педагогических наук

Доцент кафедры юридической психологии и педагогики

Вологодский институт права и экономики ФСИН России

E-mail: borozdina_os@mail.ru

Information about the author

Borozdina Olga Sergeevna

(Russian Federation, Vologda)

PhD in Pedagogical sciences

Associate Professor of the Department of juridical psychology and pedagogics

Vologda Institute of law and economics of the Federal Penal Correction Service

E-mail: borozdina_os@mail.ru