

Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

Кафедра гуманитарного образования

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ —
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ, СОЦИАЛЬНЫЙ
И КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Монография

Санкт-Петербург
Издательство «Союз»
2006

ББК 74.200.51

Г 75

Научный редактор д-р пед. наук, проф. **Н. И. Элиасберг**

Рецензент д-р пед. наук, проф. **С. Г. Вершловский**

Г 75 **Гражданское** образование — педагогический, социальный и культурный феномен: Монография. — СПб.: Изд-во «Союз», 2006. — 167 с.

ISBN 5–94033–204–8

Монография подготовлена на кафедре гуманитарного образования, и ее содержание отражает результаты проводившихся на кафедре многолетних исследований по проблемам гуманизации образования, гуманитарной культуры, этико-правового и гражданского образования.

В монографии принимают участие и представители других учреждений науки (СПбГУ) и культуры (МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», Санкт-Петербургский общественный благотворительный фонд «Культура и творчество»).

Книга издана на средства Санкт-Петербургского общественного благотворительного фонда «Культура и творчество».

ББК 74.200.51

ISBN 5–94033–204–8

© Коллектив авторов, 2006

© Издательство «Союз», 2006

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Феномен гражданского образования: проблемы и перспективы (П. А. Баранов)..... | 4 |
| Формирование правовой и информационной культуры личности — важный фактор построения гражданского общества (А. А. Демидов)..... | 9 |
| Ценностно-ориентационная функция формирования личности в современной системе образования (Г. П. Выжлецов)..... | 22 |
| Проблема нравственно-правовых ориентиров личности в условиях информатизации образования (Н. И. Элиасберг)..... | 39 |
| Проблема гражданственности в русской литературе XIX века (Д. Н. Мурин)..... | 50 |
| Формирование нравственных убеждений учащихся как компонент гражданского воспитания (Т. Г. Браже, И. И. Шатилова)..... | 72 |
| Петербургская модель гражданско-правового образования и воспитание гражданина России (Н. И. Элиасберг)..... | 84 |
| Становление гражданской позиции личности как педагогическая проблема (на примере изучения школьного курса истории России) (О. Н. Журавлева)..... | 107 |
| Образовательные возможности истории повседневности как фактор, способствующий воспитанию гражданственности (Н. Н. Осипенко)..... | 115 |
| Роль школьного театра в духовно-нравственном воспитании учащихся (Т. Н. Полякова)..... | 128 |
| Добровольчество как форма социальной активности личности ребенка (С. Б. Дворко)..... | 155 |

П. А. Баранов,
доктор педагогических наук,

ФЕНОМЕН ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В условиях реформирования российского общества особое значение приобретают перспективы развития личности и реализации ее прав. Эта проблема не только имеет академически-познавательный характер, но и напрямую связана с практическим вопросом современного общества: каким путем пойдет Россия, и какая при этом роль будет отведена личности. Преобразование устаревшей системы социального управления, как правило, неразрывно сопровождается дегуманизацией и дезинтеграцией, разрушением фундаментальных общественных институтов. Поэтому наиболее актуальным становится гражданское образование, ориентированное на обращение к гражданским чувствам, нравственным ценностям, значимым для россиян как носителей исторической традиции, осознающих свое место в стране и современном мире, воспринимающих идеи и механизмы гражданского общества и правового государства.

Анализ содержания и форм гражданского образования в российской школе позволил сформировать ряд объективных факторов, препятствующих реализации этого стратегического направления совершенствования системы образования.

Прежде всего, огромное негативное влияние оказывает переходный период развития нашего общества, выражающийся не только в глубоких экономических и социальных изменениях, но и в идеологическом вакууме, в коррозии базовых ценностей. Позитивные и негативные тенденции, характерные для данного периода, оказывают неоднозначное воздействие на сознание и поведение молодежи. Кроме этого, невозможно добиться реальных результатов в гражданском образовании без осмысления особенностей исторического развития страны, национального менталитета ее граждан, присущей им политической культуры; исходя из этого, можно задать вопрос: на каком фундаменте мы собираемся формировать гражданскую личность? Необходимо отметить, что у нас нет гражданского общества с присущими ему институтами самоорганизации и саморазвития. Для нашей исторической традиции были характерны сильное государство и авторитарное правление. Следует указать на то, что права человека не только никогда не лежали в основе внутренней государственной политики, но и не являлись приоритетом на уровне общественного сознания (достаточно вспомнить беседу с чиновником,

поездку на общественном транспорте, посещение районной поликлиники и т. д.). Как показывают опросы, у подавляющей части населения страны отсутствуют элементарные знания основных положений Конституции Российской Федерации, Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка. В этой связи возникают вопросы типа: как соотносятся с этой реальностью наши учебники по граждановедению, в которых сформулированы идеальные модели осуществления прав человека; можем ли мы учить учеников тому, что отсутствует в нашей сегодняшней жизни; не ставим ли мы в очередной ряд утопическую задачу по формированию нового человека, на сей раз — гражданскую личность?

Не претендуя на полноту ответа, отметим, что гражданская личность является одновременно не только следствием, но и предпосылкой становления гражданского общества и правового государства. С этой точки зрения содействие гражданскому образованию становится одной из самых значимых задач современной школы.

Если нет возможности опираться на исторические традиции, сложившиеся в нашей стране, определим другие факторы гражданского образования.

Во-первых, это семья, в которой дети получают первые уроки политических знаний и стереотипов поведения, обретают чувство любви к родине. Не случайно известный английский философ Ф. Бэкон писал: «Любовь к Родине начинается с семьи». Однако в современных условиях мы можем констатировать такое явление, как межпоколенный культурный разрыв, когда родители и дети, старшие и младшие братья и сестры в одной семье оказываются включенными в совершенно разные культурно-ценностные страты, что приводит их к непониманию друг друга. Что актуально и значимо для одних, совершенно безразлично для других. Поэтому переоценивать роль семьи в гражданском образовании, по нашему мнению, не следует.

Во-вторых, важным фактором в гражданской социализации ребенка являются группы сверстников, детские и юношеские общественные организации, которые существовали в советский период истории нашей страны. Сегодня, как правило, дети предоставлены сами себе и рассчитывать на эффективную помощь данных организаций в гражданском образовании не представляется возможным. Между тем, классик американской политической науки Мерриам отмечал продуманность советской системы формирования политической культуры гражданина, хотя и не разделял и не принимал многие принципы, лежащие в ее основе.

В этих условиях школа может оказаться наиболее устойчивым институтом гражданской социализации и гражданского образования, блокируя негативные тенденции в сознании и поведении учащихся,

используя присущие ей средства для утверждения в обществе гражданской культуры.

В базисный учебный план, начиная с детского сада и начальной школы, были включены различные гражданско-правовые учебные курсы, адекватные возрастным особенностям учащихся. Построена вертикаль гражданско-правовых знаний, направленная на обеспечение формирования у учеников устойчивого правосознания и гражданской позиции.

Эффективность данных курсов во многом зависит от современной методологии образовательного процесса, обусловленной новой философией и психологией человека, понимаемого как «существо самопреодолевающее, преобразующее себя самого». Образование переходит, по мнению А. Маслоу, к «модели вскрывающей и раскрывающей терапии вместо терапии лепящей, создающей, формирующейся».

Исходя из названных методологических положений, сформулируем важнейшие принципы конструирования содержания учебных курсов по граждановедению.

Во-первых, создание необходимых условий для типичной деятельности любого человека и гражданина, то есть содержание гражданского образования должно включать знания, способы деятельности, ценностные ориентации, без которых невозможно выполнять типичные социальные роли в современном обществе.

Во-вторых, объектный подход к построению курсов по граждановедению, предполагающий рассмотрение каждого объекта социальной действительности одновременно с позиций различных наук (например, политологии, экономики, философии, социологии, этики, права и др.), то есть комплексно. Общеобразовательная школа должна предоставить учащимся научные знания, но необязательно в системе каждой из общественных наук, а в другой — педагогически целесообразной системе, которая соответствует рассмотрению объектов действительности обыкновенным человеком, воспринимающим их в целостности, в единстве всех их сторон.

В-третьих, целесообразно отказаться от чрезмерной абсолютизации принципа антропоцентризма при изучении вопросов граждановедения. Следует помнить, что гуманизм в его классическом, антропоцентрическом понимании ограничен. В условиях нарастающего экологического кризиса на первый план выходят задачи, связанные с выживанием человека, которые требуют, чтобы личность осознавала себя частью социума, частью природы, понимала ответственность за их развитие. Поэтому в процессе обучения необходимо формировать у учащихся понимание того, что человек — не центр.

В-четвертых, личный опыт учеников выступает эффективным средством гражданского образования, что предполагает обращение к реальной политической, экономической, социальной действительности, ее тенденциям и противоречиям. Индивидуальный опыт учащихся, включающий здравый смысл, заблуждения, мифы, требует научного осмысления, поскольку только научные знания позволяют понять глубинные механизмы развития, подлинный смысл происходящих в мире событий. Исходя из этого, необходимо осуществлять синтез личного опыта и научной информации, что будет способствовать формированию не только востребованных гражданином знаний, но и отношений, ценностных ориентаций, принятых личностью образцов гражданственности.

В-пятых, ведущую роль в конструировании содержания граждановедческих курсов играет деятельностный компонент учебного процесса, ориентированный на систематическое моделирование и анализ жизненных ситуаций, требующих применения учащимися знаний и умений и т. п. В такую деятельность вовлекают учеников игротехнические технологии.

В-шестых, обучение гражданина предполагает развитие умений и отношений, необходимых для прямого участия в политических делах, но не в меньшей степени значима та система гражданских ценностей (отношение к правам и свободам как высшей ценности, гражданский мир и согласие, государственное единство, любовь и уважение к Отечеству и др.), которые лежат за политическими институтами и процедурами. Как показывает практика изучения курсов граждановедения, стремление учителей активизировать познавательную деятельность учащихся приводит в ряде случаев к фетишизации учебных форм, что вступает в противоречие с необходимостью формировать гражданские ценности. В этой связи следует заметить, что содержание анализируемой учениками проблемной задачи важно не тем, какой пример конкретно разбирается, а тем, какая нравственная и правовая установка будет зафиксирована в сознании ребенка в результате ее решения.

Перечисленные принципы построения содержания граждановедческих курсов станут эффективными лишь при условии продуктивного общения между учителем и учеником, основанном на диалоге. Учебный диалог, как показывает практика, может быть успешным, если реализуется ценностно-смысловое равенство педагога и учащегося, разумеется, не в смысле объема знаний или жизненного опыта, но в своем прирожденном праве неограниченного познания мира в тех формах, которые органичны и комфортны на личностном уровне.

Введение в учебный план школы различных вариантов гражданско-правовых курсов создает лишь некоторые предпосылки для формирования

гражданской культуры учеников. Для осуществления целей гражданского образования учебную деятельность следует дополнить преобразованием социально-педагогической среды образовательного учреждения. Речь идет о приобретении учащимися конкретного опыта толерантности, партнерства, солидарности, консенсуса. Жизнь школы должна представлять собой источник становления у молодого поколения взглядов и образцов поведения через организацию ученических ассоциаций, органов школьного самоуправления, развитие кооперативных связей. Именно работа по изменению школьной среды направлена на осуществление цели гражданского образования — формирования у учащихся готовности участвовать в совершенствовании общественного механизма и лично влиять на общественно-политическую жизнь страны. Для этого ученики должны понимать отношения между гражданами, гражданами и обществом, гражданами и государством; должны уметь жить в современном мире с его многообразием культур, владея способами деятельности, практическими умениями, моделями гражданского поведения. Учащимся следует также уметь преодолевать собственный эгоизм и осознавать последствия своей деятельности.

Таким образом, осуществление цели гражданского образования требует системного подхода в плане интеграции урочной и внеурочной деятельности. Весь образовательный процесс призван служить гражданской социализации личности.

Список использованной литературы

1. Баранов П. А. Современный гуманизм и гражданская позиция личности // Гражданское образование. Материалы международного семинара. СПб., 1997.
2. Бацын В. К. Гражданское образование в России: вызов и ответ // Там же.
3. Боголюбов Л. Н. Изучение социально-гуманитарных дисциплин как необходимое условие формирования у учащихся гражданской культуры // Социально-политический журнал. 1997.
4. Гражданское образование в Российской школе / Сост. Т. И. Тюляева. М., 2003.

А. А. Демидов,
руководитель МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ

КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ — ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОСТРОЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Трудный и противоречивый процесс построения в России гражданского общества неразрывно связан с качественными изменениями в сознании российских граждан. Важная роль в этом процессе принадлежит гражданскому образованию населения России. Оно должно способствовать формированию политической и правовой культуры личности, гуманистических нравственных ориентиров и демократической гражданственности.

На значение образования для становления гражданских свойств личности и развития гражданского общества постоянно обращается внимание в международных документах.

Так, Генеральной Ассамблеей ООН принята Всемирная программа образования в области прав человека. В документах пятьдесят девятой сессии Генеральной Ассамблеи ООН раскрывается содержание понятия «образование в области прав человека»: «...образование в области прав человека может быть определено как усилия по образованию, обучению и информированию, которые предпринимаются для создания всеобщей культуры прав человека путем обмена знаниями, привития навыков и формирования позиций, которые направлены на:

- укрепление уважения прав человека и основных свобод;
- всестороннее развитие человеческой личности и чувства человеческого достоинства;
- содействие взаимопониманию, терпимости, равенству мужчин и женщин и дружбе между нациями, коренными народами и расовыми, национальными, этническими, религиозными и языковыми группами;
- обеспечение для всех людей возможности эффективно участвовать в жизни свободного и демократического общества, в котором господствует право;
- строительство и поддержание мира;
- обеспечение устойчивого развития в интересах общества и социальной справедливости.

4. Образование в области прав человека охватывает:

- знание и навыки — изучение прав человека и механизмов обеспечения их защиты, а также приобретение навыков применять их в повседневной жизни;
- ценности, мировоззренческие подходы и поведенческие модели — развитие ценностей и укрепление мировоззренческих подходов и поведенческих моделей, отстаивающих права человека;

– действия — принятие мер по защите и поощрению прав человека¹».

2005 г. был объявлен Советом Европы Европейским годом гражданственности через образование. В документе Совета Европы подчеркивалось:

«Цель года — познакомить людей с фактом, что гражданственность — всеобъемлющее, а не только юридическое и политическое понятие. С одной стороны, гражданственность подразумевает, что все граждане, женщины и мужчины, должны в полной мере пользоваться правами человека и чувствовать свою защищенность со стороны демократического общества. С другой стороны, гражданственность также подразумевает, что каждый должен вовлечься в вопросы, касающиеся жизни в обществе, и действовать на протяжении своей жизни в качестве активного и ответственного гражданина, уважающего права других.

Образование, направленное на воспитание демократической гражданственности (EDC), и образование в области прав человека (HRE) могут помочь развитию критического мышления и обучению жить вместе. Они поощряют взаимопонимание, межкультурный диалог, солидарность, гендерное равенство и гармоничные отношения внутри народов и между народами. Они пробуждают чувство принадлежности к ценностям Совета Европы и принципам свободы, политического плюрализма, прав человека и верховенства закона и содействуют пониманию этих ценностей.

Год не рассматривается как кампания, которая должна закончиться в конце 2005 г. Скорее это политические рамки действий, которые должны быть предприняты на уровне государств-членов и станут началом устойчивого процесса, который, как ожидается, продолжится и в последующие годы²».

Одной из самых сложных проблем проводимой в Российской Федерации правовой реформы является повышение правовой культуры населения. Без квалифицированного и эффективного решения этой проблемы трудно говорить о стабилизации социально-правовой ситуации в государстве. Без правовой культуры в государстве и обществе вряд ли будет достигнута цель правовой реформы — создание правового государства в общепринятом его понимании.

Нельзя сказать, что Союз Советских Социалистических Республик был неправовым государством, в котором отсутствовала система

¹ Организация Объединенных Наций. Генеральная Ассамблея. A/59/525/ Rev. Distr. General 2 March 2005.

² Европейский год гражданственности через образование, 2005. Жить и учиться демократии. Концепция. Специальный комитет экспертов по Европейскому году гражданственности через образование (CANIT) DGIV/EDU/CANIT (2004) 13 rev (Russian).

правового воспитания. Она существовала. Но зависимость судебных и правоохранительных органов от партийной и хозяйственной номенклатуры в правоприменительной деятельности создавала в восприятии населения установку на возможность решения социально-экономических вопросов неправовыми методами. В связи с этим самым эффективным в СССР было «телефонное право», которое породило специфичную правовую культуру в советском обществе.

Также необходимо отметить, что многие отношения, рассматриваемые в странах с рыночной экономикой как правовые, урегулировались в СССР неправовым путем — через товарищеские суды, партийные организации, профессиональные и молодежные союзы, другие общественные организации. Целый ряд реальных правоотношений находился вне права и решался административно-политическим путем.

С возникновением рыночных отношений в современной России неправовые регуляторы социально-экономических отношений были исключены из общественных отношений, но специфичный правовой менталитет остался. В результате чего возникшие «пустоты» в урегулировании отношений начали заполняться не только неправовыми, но зачастую и противоправными, криминальными, механизмами. Произошла замена «авторитета» партии, авторитетом нового российского чиновничества и криминальным авторитетом, при этом авторитет права снова оказался невостребованным.

Проведенные в 1996–1997 гг. социологические исследования показали, что в повседневной жизни российские граждане постоянно ощущают свою правовую незащищенность и крайне неуверенно чувствуют себя в правовом пространстве. Значительная часть россиян считает, что существующие законы недостаточно защищают имущественные права граждан и плохо исполняются. Под правовой незащищенностью люди подразумевают прежде всего:

- нарушение государством своих обязательств по отношению к гражданам (в частности — задержка выплаты заработной платы, потеря вкладов и страховок);
- зависимое, а зачастую бесправное положение работника от произвола работодателя;
- недостаточное обеспечение защиты прав потребителей;
- рост преступности на фоне снижения противодействия со стороны правоохранительных органов;
- отсутствие гарантий по судебной защите прав граждан;
- низкую информированность населения о своих правах и обязанностях, а также о полномочиях правоохранительных и правоприменительных органов.

В то же время российские граждане имеют весьма устойчивые и схожие представления о правовом государстве. С их точки зрения, правовым государством является государство, где:

- существуют качественные законы;
- существует отлаженный механизм выполнения этих законов;
- существует высокий уровень информированности населения о своих правах и обязанностях;
- судебные и правоохранительные органы независимы и высоко квалифицированы.

Проецируя эти положения на российскую ситуацию, люди не могут признать правовым государством государство, где законы противоречивы и зачастую некачественны, нормативно-правовая база нестабильна, инфраструктура выполнения законов явно недостаточна, деятельность судебных и правоохранительных органов неэффективна, а их кадры некомпетентны и коррумпированы, правовая информированность и правовое самосознание населения оценивается низко.

В то же время отмечается, что отдельные группы населения (в частности предприниматели) ощущают некоторое улучшение своего правового положения по сравнению с ситуацией трех-четырёхлетней давности. Видимо, некоторая общая экономическая стабилизация, наметившаяся в стране, пока не отразилась на правовом самоощущении большинства граждан, но улавливается отдельными адаптировавшимися социальными группами.

Можно утверждать, что правовая активность населения в последние годы возросла (что следует хотя бы из перегруженности судов). Изменение экономической ситуации, появление собственников, сильное расширение правового поля, демократические свободы — все это способствует тому, что люди чаще вступают в правовые отношения и вынуждены отстаивать свои права. Подается все больше исков, в том числе по поводу компенсации морального вреда, что ранее было практически невозможно. При этом необходимо напомнить, что этот процесс происходит на фоне недоверия населения к судебным и правоохранительным органам и отметим также, что в самих этих органах сложилось объективно трудное положение.

Необходимо отметить, что правовое поведение российского гражданина обладает следующими особенностями:

- часть российского общества поставлена в условия, плохо совместимые с правовым поведением, — это касается, прежде всего, предпринимателей. Уклонение от уплаты налогов не вызывает общественного порицания, поскольку налоговое законодательство воспринимается как несправедливое;

- гражданам свойственно обращаться за информацией о своих правах в ту организацию, которая, по их представлению, занимается соответствующим кругом проблем. Нередко люди ищут защиты своих прав в той же структуре, которая эти права ущемляет;

- среди российских граждан не укоренилась привычка обращаться к юристу. Главные причины — отсутствие традиций, высокие цены, отсутствие информации о «компетентных» юристах. Существенной, чисто психологической причиной является нежелание платить деньги за получение правовой информации — за то, что человеку положено «по закону».

В целом же представляется, что правовая информированность населения за последние годы возросла — это неизбежное следствие повышения практической правовой активности. Очевидно, что темпы развития правовой сферы опережают возможности людей усваивать соответствующие знания, на основе которых формируется правовое сознание и закладываются основы правовой культуры общества.

В то же время существующие источники правовой информации нельзя считать ни достаточными, ни удовлетворительными.

Школьные учебники устарели и не дают четкого представления о системе права и конкретных навыках поведения, особенно в новых экономических отношениях.

Газеты и журналы, содержащие информацию правового характера, доступны ограниченному числу лиц из-за сравнительно высокой цены и малых тиражей.

Специальной юридической литературы выпускается в настоящее время достаточно много, и практически вся она продается, но она также дорого стоит и недоступна основной массе населения. Явно не хватает доступной по форме изложения правовых проблем и по цене литературы по конкретным проблемам.

На телевидении и на радиовещании мало популярных передач цивилистической направленности, в доступной форме разъясняющих вопросы правового регулирования экономических отношений. Существующие же передачи носят выраженную уголовно-правовую направленность и не ориентированы на формирование правопослушного поведения у граждан.

В то же время потребность в правовой информации огромна. Проведенные ранее исследования показывают, что людям необходимо привить прежде всего следующие навыки и знания:

- Приобрести привычку обращаться к юристу для решения возникающих проблем. Это главный навык, который нужно воспитать в

российском гражданине, поскольку обычно человек не в состоянии самостоятельно квалифицированно решить свои правовые проблемы.

- В целом понимать, как устроена правовая система государства, различать отрасли права, знать, куда следует обращаться при возникновении той или иной проблемы правового характера.

- Получать своевременную и качественную информацию о состоянии законодательства, о новых законах и подзаконных актах, судебной практике по наиболее актуальным вопросам социально-экономического характера, вновь возникающих правовых проблемах.

- Знать основы гражданского, трудового, семейного, жилищного права — тех отраслей права, с которыми человек сталкивается ежедневно.

- Приобрести привычку и научиться брать на себя ответственность, заключать договоры и подписывать контракты. Эта практика в России так же мало развита, как и обращение к юристу.

МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» видит создание полноценных механизмов, нацеленных на формирование правовой культуры, одним из самых приоритетных направлений своей деятельности.

Программа Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) «Информация для всех» создана в качестве основы для международных дискуссий о политических, правовых, этических и социальных проблемах, связанных с построением глобального информационного общества, а также для подготовки проектов, ориентированных на обеспечение всеобщего доступа к информации.

Одна из главных целей Программы состоит в разработке инструментария и последующей эффективной реализации базовых элементов для построения глобального информационного общества. Само название новой программы — «Информация для всех» — говорит о том, что мировое сообщество претерпело существенную эволюцию в осознании рассматриваемой проблемы: раньше она воспринималась прежде всего как техническая и технологическая, а сегодня — в первую очередь как гуманитарная, социальная и политическая. Те, кто стоит в центре мировой дискуссии и их организует, все больше понимают, что во главу угла новой мировой информационной политики ставятся не технологии и даже не сама информация, а ее создатель и конечный потребитель — человек, с присущей ему культурой — в том числе и правовой и информационной.

Цели Программы «Информация для всех» сформулированы следующим образом:

- создание платформы для всеобщего доступа к информации;

- участие в создании элементов глобального информационного общества;
- анализ этических, правовых и иных социальных последствий развития информационных и коммуникационных технологий;
- создание рамок для международного и регионального сотрудничества;
- развитие общих стратегий, методов и инструментария для построения правового и свободного информационного общества.

В предложенном перечне целей, задач и функций видно, что проблематике права в новых информационных отношениях должно уделяться значительное внимание.

Проблемы доступа к информации, информационной безопасности, соблюдения прав интеллектуальной собственности — вот лишь малая часть проблемного поля, непосредственно связанного с формированием в первую очередь правовой и информационной культуры личности.

С 1997 г. Россия приступила к реализации Проекта «Правовая культура. Правовое просвещение населения через средства массовой информации». Его цель — повышение уровня правосознания и правовой культуры россиян, подготовка их к активной и сознательной деятельности в условиях рыночной экономики.

В ходе реализации Проекта предполагалось:

- проведение дальнейших работ по исследованию уровня правосознания россиян и определение способов его повышения, анализ телевизионных программ правовой направленности;
- информационная и организационная (в части использования технологий СМИ) поддержка реализуемых государством проектов по разработке нормативных актов и исследованию вопросов координации законотворческих процессов; по судебной реформе и альтернативным методам разрешения споров; по юридическому образованию; правовому образованию в общеобразовательных школах; правовой информатизации и кодификации законодательства;
- разработка и реализация программ обучения журналистов, работающих с правовой тематикой;
- поддержка российских неправительственных организаций журналистов, работающих с правовой тематикой;
- разработка и выпуск оригинальных телевизионных и радиопрограмм, бюллетеней и иных материалов по вопросам правового обеспечения экономических реформ.

Возвращаясь к предметному полю проблемы, следует особо отметить, что одной из базовых предпосылок формирования глобального

информационного общества и обществ знаний является всеобщий доступ к информации, являющейся общественным достоянием. К такой информации едва ли не в первую очередь относится правовая и официальная информация.

В России внимательно изучали международный опыт по данной проблематике и сделали вывод, что главное — точно установить, где должен находиться общедоступный и авторитетный источник правовых знаний, который может быть использован в первую очередь для формирования правовой культуры личности. По мнению российских экспертов, этим источником в первую очередь могут стать публичные библиотеки.

Программа «Создание общероссийской сети публичных центров правовой информации на базе общедоступных библиотек» (Программа ПЦПИ) начала осуществляться в июне 1998 г. Ее реализацию взяли на себя Министерство культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации, Служба ФСО России, администрации субъектов Российской Федерации и МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». На разных этапах к реализации Программы ПЦПИ присоединялись другие государственные, коммерческие и общественные организации. Большую помощь в реализации этой Программы оказали российские коммерческие производители информационно-правовых ресурсов — «Консультант Плюс», «Кодекс» и «Гарант», предоставившие свои продукты безвозмездно.

Сегодня публичные центры правовой информации открыты практически во всех крупных публичных библиотеках регионального и муниципального уровня, а также на базе многочисленных школ, вузов, общественных и государственных учреждений. Их услугами ежегодно пользуется более миллиона человек, что свидетельствует о большой востребованности центров населением и властью всех уровней. Модель, заложенная создателями Программы, получила признание и широко используется заинтересованными структурами, особенно на региональном и муниципальном уровне. По состоянию на 2005 г. только в рамках Программы ПЦПИ открыто около 3000 центров, около трети которых работают на базе публичных библиотек федерального, регионального и муниципального уровней, а почти половина — на базе учебных заведений — школ, средних специальных учебных заведений и вузов.

Программа ПЦПИ приобрела новое звучание с созданием электронных центров правовой и деловой информации на Смоленщине, открываемых в рамках проекта Администрации Смоленской области «Региональная сеть электронных центров и пунктов деловой и правовой информации на базе библиотек, научных и учебных заведений, центров поддержки предпринимательства Смоленской области». Эта инициатива

получила поддержку Мининфосвязи России и Минэкономразвития России в рамках ФЦП «Электронная Россия». Смоленский опыт интересен тем, что в центре формируются интегрированные ресурсы правовой и деловой информации для граждан и представителей малого и среднего бизнеса. Услуги центров помогают предпринимателям принимать управленческие решения, а потребителям — ориентироваться на рынке товаров и услуг, эффективнее защищать свои права. Сегодня на Смоленщине открыто более 260 центров и пунктов доступа к информации, и более 100 из них открыты на базе учебных заведений, из них почти 80 — на базе общеобразовательных школ.

По мнению вице-губернатора Смоленской области Ю. К. Сын-кина, данная работа связана с необходимостью не только обеспечить студентам и школьникам доступ к компьютерным технологиям, но и грамотно направлять процесс их вхождения в информационное общество и правовое государство.

В 2001–2005 гг. году опыт России по созданию центров правовой информации на базе библиотек был адаптирован в Беларуси, Узбекистане и Италии. При поддержке и личном участии Чрезвычайного и Полномочного Посла России в Узбекистане Фарита Мухаметшина и Министра юстиции Республики Узбекистан Абдусамата Полвон-Зода в июне 2004 г. в Ташкенте открыты центры правовой и деловой информации при Российском культурном центре и Ташкентском государственном юридическом институте. На открытии центров присутствовали дети и молодежь русской диаспоры в Узбекистане. В ноябре 2005 г. подобный центр был открыт в Пизе (Италия) на базе Русского дома.

Российский опыт показал, что сеть ПЦПИ предоставляет замечательную возможность коллективного решения государственными, коммерческими и общественными структурами масштабных социально значимых задач. Деятельность ПЦПИ в качестве посредника между властными структурами и населением способна оказать влияние на рост гражданской позиции россиян и содействовать их вовлечению в активную общественную жизнь, преодолению социальной апатии и повышению информационной и правовой культуры.

На III сессии Межправительственного совета (Париж, 4–6 мая 2004 г.) были приняты «Руководящие принципы по развитию и содействию распространения государственной информации, являющейся общественным достоянием». Основные положения этого документа совпадают с разработанным в рамках Программы ПЦПИ механизмом реализации принципа всеобщего доступа к информации и создают условия для его дальнейшего развития и тиражирования.

Очевидный успех и большой общественный резонанс Программы ПЦПИ побудили МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» и

Минкультуры России совершенствовать систему доступа населения России к общественно значимой информации — не только правовой, но и деловой, экологической, потребительской, муниципальной, образовательной, для детей и юношества, информации о здоровом образе жизни и т. д.

Наиболее активно развиваются направления по доступу к деловой, экологической и потребительской информации. Российские государственная и национальная библиотеки провели анализ обеспечения доступа населения к потребительской и экологической информации, при поддержке ведущих в этой области Брянской, Бурятской и Вологодской региональных библиотек началась разработка модельного стандарта по организации доступа к этой информации через сеть публичных библиотек. Развивается система обучения и переподготовки специалистов по этим направлениям.

20 мая 2005 г. в рамках секции «Всеобщий доступ к информации, являющейся общественным достоянием» Международной конференции «ЮНЕСКО между двумя этапами Всемирного саммита по информационному обществу» в Санкт-Петербурге был открыт Центр правовой информации в Нахимовском военно-морском училище. По словам контр-адмирала Александра Букина, открытие Центра явилось важным событием в жизни возглавляемого им училища. Воспитание нахимовцев включает не только профессиональное обучение, но и подготовку к взрослой жизни. Центр будет способствовать правовому воспитанию и развитию правовой культуры нахимовцев, формированию на этой базе гражданственности, чувства любви к Родине, ответственности за Отечество.

21 сентября 2005 г. в Санкт-Петербурге, в Академии последипломного педагогического образования, состоялось открытие очередного публичного центра правовой информации. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», ректорат Академии последипломного педагогического образования и Центр гражданского образования «Гражданин XXI века» приняли решение об открытии центра, понимая, что возможности, предоставляемые новой структурой, позволят еще более эффективно развивать у педагогов гражданско-правовую и информационную культуру, что становится весьма актуальным в связи с заявленной в стране политикой гражданского, патриотического воспитания, формирования информационного общества, а также для совершенствования гражданского образования не только в Санкт-Петербурге и Северо-Западном федеральном округе, но и во всей стране.

На открытии Центра было заявлено, что и флагманская Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», и принятая в мае 2005 г. Советом Европы «Декларация о правах человека и верховенстве права в

информационном обществе» в части реализации права на образование, обеспечение доступа к новым информационным технологиям и ресурсам, их всеобщее использование являются выверенной международной политической платформой для создания сетей доступа к социально значимой информации, а создаваемые в России сетевые структуры в виде ПЦПИ, центров общественного доступа и пунктов коллективного доступа, по сути, являются механизмами реализации как документов ЮНЕСКО и Совета Европы, так и Конституции России и заявленных лидерами государства приоритетов на формирование гражданственности, правовой и информационной культуры россиян.

Необходимо отметить, что хотя библиотеки сегодня и заявлены Всемирным саммитом по информационному обществу, ЮНЕСКО и европейскими институтами как основные элементы при формировании фундамента информационного общества, но открытие публичных центров доступа к социально значимой информации на базе учреждений дошкольного, школьного, высшего и послевузовского образования также очень актуально и перспективно, особенно в контексте объявленной ЮНЕСКО политики «образование для всех на протяжении всей жизни».

Нельзя не отметить, что в таких регионах России, как Брянская, Кемеровская и Смоленская области на площадках публичных центров правовой информации, созданных на базе общедоступных библиотек, начали активно работать уполномоченные по правам человека и по правам ребенка в субъектах Российской Федерации и юридические факультеты вузов в рамках «юридических клиник». Сближение позиций учреждений образования, культуры и коммуникаций с институтами защиты прав человека на базе ПЦПИ само по себе является важным социальным явлением, но в совокупности с формированием политики развития гражданственности, информационной и правовой культуры данное направление работы может получить особо важное звучание и значение, особенно в преддверии реализации законодательства о местном самоуправлении.

Открытие Центра в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования явилось продолжением ее сотрудничества с МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». В 2004 г. они выпустили компакт-диск «Петербургская модель этико-правового воспитания молодого гражданина», созданный при участии Академии постдипломного педобразования и Центра «Гражданин XXI века». Центр позволит автору проекта и CD, эксперту Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в России Н. И. Элиасберг развивать работу в данном направлении с использованием новых информационных технологий и сетевых возможностей.

В заключение следует констатировать, что, несмотря на достижения некоторых проектов и программ, серьезным недостатком в работе по правовому воспитанию населения в России до сих пор является отсутствие координации в указанной деятельности между российскими государственными, общественными и частными организациями. Это касается также деятельности проектов в области правового образования, реализуемых в России на средства иностранных и международных доноров. Зачастую различные организации тратят свои силы и средства на реализацию проектов и программ аналогичного содержания, в результате чего их эффективность, а особенно авторитет в глазах российской общественности, снижаются.

Список использованной литературы

1. *Демидов А. А.* В виртуальном пространстве действуют те же законы, что и в реальной жизни. М.: Интерфакс—2005 // Информационный бюллетень. 2005. № 1. С. 9–13.
2. *Демидов А. А.* Вступительная статья к книге: *Кутузова В. И., Попова А. А.* Доступ к экологической информации (правовые аспекты). М., 2004. С. 8–11.
3. *Демидов А. А.* Мандат Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в формировании экологической культуры и доступа к экологической информации. Брянск, 2004. Т. 1. С. 32–37.
4. *Демидов А. А.* Шаги к информационному обществу. Реализация флагманской программы ЮНЕСКО в России // Библиотечное дело. 2004. № 6 (18). С. 2–5.
5. *Демидов А. А., Сорокалетов П. В.* Через библиотеки — к знаниям. М., 2004. Т. 1. С. 186–195.
6. Развитие правового образования в учебных заведениях России: Сборник материалов / Сост. А. А. Демидов и др. Смоленск, 2000.
7. *Федоров А. В., Демидов А. А., Перерайнов А. Н.* Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М., 2005 // Компакт-диск, государственная регистрация ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 0320501221.
8. Организация Объединенных Наций. Генеральная Ассамблея. A/59/525/ Rev. Distr. General 2 March 2005.
9. Европейский год гражданственности через образование, 2005. Жить и учиться демократии. Концепция. Специальный комитет экспертов по Европейскому году гражданственности через образование (CAN CIT) DGIV/EDU/CANIT (2004) 13 rev (Russian).

Г. П. Выжлецов,
доктор философских наук,
профессор СПбГУ

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Отбросьте учение об абсолютной ценности личности —
и все демократические требования нашего времени
окажутся пустым разглагольствованием.

М. И. Туган-Барановский

Основной задачей современной системы образования является не просто подготовка людей, обладающих общими и специальными знаниями, а формирование самостоятельной, творчески и социально активной личности. Это отвечает ведущей мегатенденции мирового цивилизационного процесса на рубеже тысячелетий, которую, например, известные американские футурологи Д. Нэсбитт и П. Эбур-дин назвали «триумфом личности» [1, с. 342–354]. Но о каком развитии личности может идти речь, если одна из трагических особенностей российской истории заключена именно в непроявленности личностных начал, препятствующих формированию гражданского общества? Ибо личность и есть социальное бытие индивида, определяющее его жизнь среди других людей в обществе и государстве. Более того, общественное начало входит в само определение личности, как писал В. С. Соловьев: *«общество есть дополненная или расширенная личность, а личность — сжатое, или расширенное общество»*, в результате вся человеческая жизнь представляет собой *«лично-общественную действительность»* [2, с. 286]. Однако стабильность и устойчивость этой действительности зависит от ответа на «роковой вопрос» (В. С. Соловьев): является ли личность для общества целью или только средством? Ответ, в свою очередь, зависит от решения проблемы абсолютной или относительной ценности личности в более широком, философско-аксиологическом смысле.

В специальной литературе ценность человека как личности обычно сводится к ее значению для общества: «Ценность личности — это вся совокупность ее социального, духовного и материального значения, которое она имеет в обществе» [3, с. 41]. Фактически здесь речь идет об относительной ценности личности, то есть ее полезности для общества в настоящем или будущем, если иметь в виду подрастающее поколение, а это и есть отношение к личности как к средству, которое как раз и выхолащивает самоценные личностные начала. При таком подходе обществу в лице государства достаточно превратить человека из уникальной и неповторимой личности и самоценного субъекта равноправных с ним отношений в «ударника пятилетки», «фактор ускорения», «прораба перестройки», «члена корпорации», «налогоплательщика», «объекта социалки», «представителя электората» и т. д., как с ним можно делать все, что угодно. И это будет оправдано на уровне норм не только права, но и морали, принятых, естественно, в данном обществе. Относительная ценность личности может быть как субъективной, зависящей от сложившегося мнения о ней, так и объективной, измеряемой, в том числе, и в количественных показателях (уровень влияния и власти, тиражи книг, количество денег, научных трудов, открытий, наград, спортивных показателей и т. д.). Одни больше ценились современниками и фактически забыты потомками, других, напротив, оценили по достоинству только потомки и для истории это, видимо, более объективная оценка. Кого из нынешних «звезд» любого ранга добрым словом помянут потомки, если вообще кого-то вспомнят? В этом и заключен фактически весь смысл проблемы относительной ценности человека как личности.

Абсолютная ценность личности в принципе не зависит от каких-либо внешних оценок, от признания степени ее полезности для общества ни в прошлом, ни в настоящем, ни в будущем. Это, говоря гегелевским языком, есть ценность личности «в-себе-и-для-себя», она есть достоинство человека только потому, что он человек. «Абсолютная ценность личности — строго аксиологическое понятие», и если «относительная ценность находится на низшем уровне аксиологизации, она связана с событийным уровнем общественной жизни», то абсолютная ценность личности «относится к высшему уровню аксиологизации» [4, с. 41–42]. Она преломляется через весь «дух исторической эпохи» и является важнейшей частью ценностного сознания человека и общества и представляет собой конкретно-историческую реализацию общечеловеческих и духовных ценностей. Непосредственным механизмом осуществления ценностей и является *ценностно-ориентационная деятельность*, которая зависит, как минимум, от двух условий. Во-первых, от активности не просто

социального субъекта, а именно субъекта ценности и, во-вторых, — от самой ценности, то есть ее уровня, структуры и содержания.

Представляя человека как субъекта ценностных отношений, нужно иметь в виду, что неразвитость ценностного сознания индивида и общества как один из главных признаков социокультурных кризисов приводит к социальной близорукости, своего рода куриной слепоте, когда люди не видят самых очевидных вещей, не могут отличить второстепенное от главного в своей собственной жизни. В результате люди не уверены в надежности самых элементарных вещей даже на бытовом уровне, где, собственно, и думать-то не о чем. Один из удивительных парадоксов нашего ценностного сознания в том и состоит, что мы вынуждены решать проблемы, не стоящие ломаного гроша, всеми силами нашей души и ума, на уровне самого что ни есть ценностного сознания. Но зато при решении действительно глобальных, смысложизненных проблем, где уж, как минимум, должны работать принципы «все подвергай сомнению» и «семь раз отмерь», никаких раздумий и сомнений даже не возникает, и мы с ходу принимаем или, напротив, с порога отвергаем судьбоносные, что называется, принципы и идеалы, да еще стоим на своем буквально насмерть. Речь идет, проще говоря, об отсутствии элементарного ценностного стержня в структуре нашей индивидуальной или коллективной души. И мы ждем и требуем извне, от кого угодно, только не от самих себя, и элементарных жизненных благ, и судьбоносных идеалов. Но кто может решить за человека проблему смысла его жизни? Никто, казалось бы, но, увы, мир пока устроен так, что желающих учить нас жить больше чем достаточно, и это — обратная сторона все той же неразвитости ценностного сознания. Она приводит нас к убеждению, что кто-то должен и, главное, может дать нам и эти блага, и эти идеалы. Неудивительно, что на спрос есть и предложение, то есть находятся люди, убежденные, в свою очередь, в том, что они не только могут, но и должны давать нам эти смысложизненные идеалы, наобещав всевозможных благ, но, конечно, после принятия этих идеалов к руководству и действию. Не случайно, с первых лет перестройки продолжают попытки создания современного варианта русской идеи или внедрения в сознание молодежи неких смысложизненных ориентиров, разработка их поручается ведущим психологам, социологам и философам, иначе-де, крах неминуем. Понятно, что и философия наша сочла себя к этому готовой: «Философия должна определять субординацию ценностных установок в деятельности людей, давая им методологию их реализации, формируя адекватное действительности мировоззрение» [5, с. 104]. А затем, конечно же, следует «внедрить новое ценностное мышление в саму жизнь,... в процессы реального... преобразования всех сфер общества». И это не

случайно, так как, по мнению автора, ценностная ориентация есть не что иное, как результат сознательного оценочного выбора «жизненно-значимых предметов и объектов» [6, с. 86–87].

Подобные иллюзии о возможности искусственного формирования мировоззрения и внедрения ценностей в жизнь и сознание людей следуют не в последнюю очередь из трактовки ценностных ориентаций лишь на внешнеоценочном, а не на собственно ценностном уровне. В литературе под ценностной ориентацией понимают, как правило, процесс и результат оценочного выбора индивидом или социальной группой явлений, значимых для удовлетворения тех или иных потребностей или самих ценностей в качестве нормы, образца или идеала как критерия оценки. Их сводят при этом к функционированию оценочного сознания и выработке социально-психологических установок. В любом случае речь идет о внешней для человека процедуре оценки, предпочтения и выбора готовых средств удовлетворения потребностей или образцов поведения, то есть, по сути, об оценочной, а не собственно ценностной деятельности. На самом же деле, ценностно-ориентационная деятельность — это не внешняя оценка, предпочтение и выбор готовых ценностей, а сам *процесс их формирования в структуре субъекта* — индивида или социальной общности. Внешняя оценочная деятельность входит, конечно, как вспомогательная в этот самостоятельный творческий процесс создания ценностей или, точнее, воссоздания вновь и вновь каждым человеком, каждым поколением своей иерархии общечеловеческих и духовных ценностей и соответствующих им уровней культуры. Этот спонтанный, но в конечном итоге сознательный процесс смены ценностных приоритетов и есть внутренний механизм переоценки ценностей. Весь вопрос в том, что представляет собой само понятие *ценность*. Американский социолог Г. Лассуэл как-то заметил, что ценность напоминает атмосферное давление, которое невозможно увидеть, но все его чувствуют. Эта неуловимость ценностей, вызывающая основные затруднения в их изучении и применении, объясняется сложным, многоуровневым характером их бытия. Ценности существуют и функционируют *объективно* в практике реальных социокультурных отношений и *субъективно* осознаются и переживаются в качестве ценностных категорий, норм, целей и идеалов. Они, в свою очередь, через сознание и духовно-эмоциональное состояние людей и социальных общностей оказывают обратное воздействие на всю индивидуальную и общественную жизнь. Поэтому и за рубежом, и в России за основу определения ценности нередко берется то или иное отдельное ее свойство и выдается за специфику ценности в целом.

Первым, и по сей день наиболее распространенным вариантом является понимание ценности как значимости явлений для человека в

рамках субъектно-объектных отношений. Ценность здесь фактически сводится к средству удовлетворения потребностей, то есть, по сути дела, к полезности как положительной значимости. Подобное понимание ценности и является основой отмеченной выше трактовки ценностных ориентаций в рамках лишь внешнеоценочной активности. Естественно, что не замедлила появиться и противоположная точка зрения, сводящая ценности к высшим общественным идеалам, которые являются уже не средством, а целью, не сущим, а должным, не случайно эта концепция оказалась популярной в этике. С человеческими потребностями ценности-идеалы связаны лишь генетически, но, как и в первой концепции, имеют субъектно-объектную основу. Третий подход просто объединяет два первых и определяет ценность как значимость и идеал одновременно, но также не выходит за рамки субъектно-объектных отношений как их основания: «так называемые духовные ценности — это выраженное в идеальной форме заинтересованное отношение субъекта к объекту» [7, с. 33]. Однако ценности-идеалы в этих рамках вряд ли объяснимы, поскольку они сами являются их критерием. При этом сведение ценности к значимости приводит к неразличению ценности и ее материального носителя, а сведение ее к идеалу ведет, напротив, к отрыву ценности от ее материального основания.

А поскольку и *оценка* во всех трех концепциях тоже представляется как субъектно-объектное отношение, то это приводит фактически к неразличению ценности и оценки как исходных аксиологических категорий. Подобные затруднения неизбежны до тех пор, пока специфика ценности ограничена рамками субъектно-объектных отношений, характерных, кстати, и для познания.

С точки зрения *межсубъектной концепции ценности*, развиваемой автором этих строк с начала 1970-х гг. [(8)], какую бы ценность мы ни взяли, от стоимости как основы цены товара до любви и веры в Бога, любая из них проявляется как выражение, реализация и регулятор межчеловеческих и, более того, межсубъектных отношений в самом широком смысле слова. Так, наиболее употребляемые ценностные понятия любовь, добро, мир, свобода, справедливость имеют явно межсубъектную природу и выражают определенные виды отношений между людьми и социальными общностями. Отношение же субъекта к объекту с точки зрения его значимости определяет специфику оценки, а не ценности. Это позволяет четко различать понятия *оценки* как *субъектно-объектного отношения* и *ценности*, фиксирующей наиболее общие типы отношений между самооценными субъектами любого уровня: Бог, Природа, Общество, Человек. Эти межсубъектные отношения исполняют нормативно-регулирующую роль в человеческой жизни и культуре. Говоря о предельном основании и источнике ценностей вообще, нужно

иметь в виду, что сущность человека не сводится к его биосоциальной природе, а включает и духовное начало. В человеке, кратко говоря, соединены три высшие, можно сказать, сокровенные, тайны бытия: Жизнь — Сознание (сверхжизнь) — Дух (сверхсознание), т. е. духовно-энергетический потенциал бесконечной Вселенской жизни, проявляющейся в человеческом бытии в виде ценностей, определяет тем самым суть и смысл этого бытия. Иначе говоря, ценности человеческой жизни и культуры есть не что иное, как виды и формы проявления этого потенциала, кратко называемого Дух. В этом смысле *ценность* — это *истина духа* и содержательная основа мировоззрения, а не просто гносеологическое отношение субъекта к объекту. «Ценности, — писал Н. О. Лосский, — возможны лишь в том случае, если основы бытия идеальны и притом духовны» [9, с. 259]. Но какой бы идеальный и потусторонний источник ценности ни имели, судить о них, и тем более изучать и сознательно использовать их, мы можем, естественно, только по их проявлению в земной человеческой жизни, которая всегда социальна. Ибо человек может стать и быть человеком лишь среди других людей. Ценности и являются посредником-проводником духовных начал в сферу сознания и бытия человека. То есть не сама по себе духовность, а именно ценности как ее специфический носитель и проводник, отличают человеческую жизнь от биологического существования, а сознание своего отличия от окружающего мира реализуется в виде целей и идеалов этой жизни. Поэтому не само по себе сознание, как мы привыкли думать, а именно ценности определяют, в конечном счете, собственно человеческий смысл жизни, становясь ядром и внутренней основой жизни и культуры человека и общества.

Исходная особенность ценностных отношений прежде всего в том, что они включают в себя не только *должное* (норму, императив), но и *желаемое*, связанное с добровольным, свободным выбором, душевным стремлением. Как заметил В. С. Соловьев, добро, конечно, есть должное, но оно может стать добром, только если еще и желаемо нами. Причем имеется в виду не просто конкретно желаемое явление, а то, что достойно желания («desirable» или «wünschenswert» в западной аксиологии). Желание, добровольный выбор связаны с чувством удовольствия, радости, душевного подъема и являются переживанием реализации идеала как цели стремления. Наиболее ярко это свойство ценностей проявляется в экстремальных ситуациях: «Солдат хочет умереть на поле битвы, ибо в победе отечества торжествуют победу его высшие желания. Мать отдает ребенку то, что она отнимает от себя самой» [10, с. 276–277]. Ценности поэтому выражают такие отношения между людьми, которые не разъединяют, не отчуждают человека от других людей, от природы и от самого себя, а, напротив, объединяют, *собирают* людей в общности

любого уровня: семью, коллектив, народность, нацию, государство, общество в целом, включая, как говорил П. А. Флоренский, в это единство человечности весь мир. Отсюда следует, что ценностные отношения являются для людей не внешними и принудительными, а *внутренними и ненасильственными*. Не случайно, как пишет Дж. Оруэлл в своей антиутопии «1984», «заповедь старых деспотий начиналась словами: «Не смей». Заповедь тоталитарных режимов: «Ты должен» [11, с. 239], не принимая в расчет, что ценности нельзя навязать силой. Нельзя заставить любить, быть честным, счастливым. Можно имитировать внешние проявления любви, радости, можно заставить жить с нелюбимым человеком, но принудить испытывать при этом чувства любви, счастья и радости или раскаяния просто не удастся. «Любовь возникает сама, — пишет И. А. Ильин, — а если она сама не возникает, то ее и не будет; она невынудима; она есть дело... внутренней свободы человеческого самоопределения» [12, с. 221].

Подлинные ценности нельзя не только навязать силой, но их, например, совесть, любовь или мужество, невозможно и отобрать у кого-либо, как, скажем, власть или богатство. Ими невозможно завладеть с помощью силы и обмана, или купить за любые деньги. Можно, конечно, захватить знак-носитель ценности, например, обручальное кольцо или воинское знамя, но насильно мил не будешь и с трофейным знаменем в атаку не пойдешь, а нацепив генеральские погоны, полководцем не станешь. Материальный носитель ценности есть лишь ее признак, и оторванный от своей ценностной основы он теряет всю социальную значимость и волшебную силу. Более того, ценности, то есть наличие или отсутствие отношений ценностного уровня, невозможно и доказать логически и научно. Московский писатель Л. Жуховицкий, например, в эссе «Цена любви» [13] вспоминает о своей безуспешной попытке ответить на просьбу юной студентки «доказать ценность любви». Действительно, как доказать, что такое любовь и есть ли она вообще? Есть Бог или нет Бога? Для того, кто верит и любит, есть Бог, и есть любовь, а кто не верит и никогда не любил, для того ни Бога, ни любви просто не существует. И любая наука и логика бессильны доказать обратное.

При этом высшие духовные ценности, например, вера как «сила жизни» (Л. Н. Толстой), совесть как «окончательное решение всех нравственных вопросов» (В. С. Соловьев), любовь как источник жизни, красота как главное условие любви, в отличие от всех иных, скажем, богатства, власти, сфер влияния, не говоря уже о материальных ценностях, количественным факторам неподвластны и на части не делятся. Более того, с увеличением числа потребителей и пользователей каждая из них не только не уменьшается, а, напротив, неизмеримо возрастает и количественно, и, главное, качественно. Этот кажущийся

парадокс происходит от того, что духовные ценности не могут быть приобретены никаким иным путем, кроме как своим собственным жизненным опытом и духовным же трудом по их овладению. Власть может наградить человека орденом «За личное мужество», но вручить само мужество она не в состоянии. Ибо для его приобретения душа обязана потрудиться сама, неважно, идет ли речь о душе человека или целого народа. И только в процессе овладения этим духовным опытом и человек, и народ в целом становятся самими собой и обретают, соответственно, социальную и историческую реальность и значимость. Процесс этот нельзя ничем заменить или искусственно инициировать ни в истории народа, ни в жизни человека. Послушаем Ф. М. Достоевского: «Сделаться человеком нельзя разом, а надо выделаться в человека... ибо страх как любит человек все то, что подается ему готовым. Мало того: мыслители провозглашают общие законы, то есть такие правила, что все вдруг сделаются счастливыми, без всякой выделки, только бы эти правила наступили. Да если б этот идеал и возможен был, то с недоделанными людьми не осуществились бы никакие правила, даже самые очевидные. Вот в этой-то неустанной дисциплине и непрерывной работе самому над собой и мог бы проявиться наш гражданин» [14, с. 369]. Благодаря вышеназванным свойствам общечеловеческие и духовные ценности, какими бы неосязаемыми они ни казались, образуют в структуре социального субъекта (личности, социальной группы, народа) тот ценностный стержень, который делает человека сильнее любого оружия. Нет этой внутренней основы, и человек или целый народ перестают быть самими собой, формирование этой основы и происходит в процессе ценностно-ориентационной деятельности.

В системе взаимодействия личности и общества основные функции ценностных ориентаций заключаются, во-первых, в приобщении индивида к системе норм и ценностей данного общества. Во-вторых, в самоутверждении личности, реализации ее способностей и социальных ожиданий. И, в-третьих, в обеспечении гармонии внутреннего мира личности, единства ее жизненного опыта, знаний, норм и идеалов. Ценности, как мы видели, нельзя навязать или отобрать, их невозможно купить, продать и даже подарить в готовом виде. В них нельзя войти как в новую квартиру, надеть как новый костюм, употребить как хлеб и воду. К ценностям невозможно просто приобщиться, их нужно *сотворить самостоятельно*, создать в себе и воссоздавать каждый раз в каждой ценностной ситуации заново, преодолевая отчуждение слабости, трусости и неверия. Ценности любви, веры и мужества, добра и справедливости функционируют лишь в процессе самостоятельного и свободного их сотворения человеком и общностью.

Поэтому лишь на такой основе и образуются естественные человеческие общности: семья, род, народность, нация, в которых преобладают внутренние духовно-кровнородственные связи на уровне ценностной саморегуляции. В них межсубъектные ценностные отношения создаются, осваиваются и передаются последующим поколениям в живом органичном виде исторического опыта народа как творца и хранителя культуры. Народ и природа выступают здесь как ее самоценные субъекты. Однако как в самих этих общностях, так и наряду с ними образуются и общности искусственные: социальная группа, класс и его партия, государство. Общество в целом и отдельные его части являются совокупностью естественных и искусственных общностей, взаимосвязи процессов единения и отчуждения людей внутри них. При этом, конечно, в каждой конкретной ситуации могут преобладать то ценностные процессы единения, то отчуждения, от которых и зависит стабильность общества в целом. В семье, скажем, внешние социально-экономические условия могут преобладать над внутренне-ценностными, а социальная группа, например, учебный класс, рабочая бригада, армейский взвод, футбольная команда, театральный коллектив, могут успешно функционировать лишь при условии преобладания в них ценностных отношений над внешне формальными.

Можно сказать, что судьба каждой общности и целого общества зависит от степени реализации ценностей в их структуре. А исходным творческим началом в этом процессе является индивид, становящийся личностью по мере формирования иерархии ценностей, переводящей его из сферы отчуждения в мир культуры. «Действительная личная жизнь, — замечает Н. О. Лосский, — начинается там, где есть сознание абсолютных ценностей и долженствования осуществлять их в своем поведении. Абсолютные ценности принадлежат к области духовного бытия. Следовательно, действительная личность есть существо, способное к духовной деятельности» [15, с. 201]. Духовные ценности на уровне идеала, представленные нравственностью, искусством и религией, пробиваются к индивиду сквозь частокол социальных норм, правил и значимостей морали, права, политики и экономики, а сам он через их освоение пробивается к духовным ценностям идеала, становясь личностью. Это совместное взаимодвижение человека и идеала навстречу друг другу и осуществляется в процессе ценностных ориентаций. Ибо на этом пути индивид самостоятельно воссоздает и осваивает ценности культуры, минуя и преодолевая антиценности отчуждения. В этом и состоит смысл и суть ценностных ориентаций субъекта на любом уровне. И на каждом из них социальная группа или отдельный человек непрерывно осуществляет сознательный или интуитивный целевой выбор воссоздания, освоения и передачи другим людям и поколениям, своим

детям, как минимум, признаков и носителей ценности или ее антипода — отчуждения, естественно, в различной степени. Речь здесь идет, как правило, не только о высших духовных ценностях религии, искусства и нравственности, а прежде всего о сфере социальных ценностей. Например, добра или зла — в морали, справедливости («юстиция» — лат.) или несправедливости — в праве, потребительной ценности или меновой стоимости — в экономике, ответственности или безответственности власти — в политике.

Имеется в виду не формальная сфера деятельности и выполнение той или иной социальной роли, а иерархия ценностей в структуре каждого субъекта. При этом внутренне-ценностное и внешне-социальное содержание его активности не совпадают. Это свободно-творческое овладение в первую очередь духовными ценностями идеала и есть путь самореализации и самоутверждения человека как личности, проходящий по краю пропасти отчуждения, в которую можно сорваться на любой из «четвертей пути» в рамках социума: экономики, политики, права и морали. Исторически здесь сложились *четыре основных варианта ценностных ориентаций*.

1. Конформистский путь, на котором индивид, пытаясь стать личностью, приспособляется к системе норм, правил и запретов данного общества, представляемой прежде всего государством. Свое становление как личности он отождествляет с освоением и послушным исполнением той или иной социальной роли, стремление к идеалу — с социальной карьерой. Продвижение по лестнице социального роста принимается им за самоутверждение, хотя на самом деле человек по мере этого продвижения все больше перестает быть самим собой, утрачивает свои личностные начала и, конечно, элементарную человеческую независимость. На этом пути формируются законопослушные граждане государства и общества, социальные ожидания которых, как правило, не достигнуты, а природные дарования не реализованы. По мере утраты личностных начал происходит незаметная подмена идеи служения своему народу и государству услужением вышестоящему лицу, а подмена идеала социальными нормами неизбежно ведет к замене самих этих норм исполнением начальственной воли. Отсюда — закономерность: чем больше сохраняется личная независимость и достоинство человека как личности, гражданина и специалиста, тем сложнее и болезненнее оказывается его жизнь в обществе и, тем более, служебная карьера. И здесь не должно быть никаких иллюзий: становление человека как самоценной личности и его социальное положение, успех в обществе не только не совпадают, но для большинства нормальных людей есть вещи несовместимые. Поскольку на этом пути труд на «благо общества» становится самоцелью, то высшим достижением в личностном плане может быть лишь профессиональный

рост, который, однако, самого человека делает лишь средством труда, а личностные его качества — необязательным приложением к профессии. Поэтому и оказывается, что незаменимых здесь нет, и самый высококлассный специалист остается всего лишь «частичным» человеком. Данному пути «социализации» индивида противоположен второй вариант, который можно считать асоциальным.

2. Нонконформистский путь, на котором человек не приспособляется к социальным нормам и правилам, а стремится обойти их, выйти из-под всеобъемлющего контроля и постоянного давления общества. Это путь освобождения от любых социальных рогадок, начиная с норм общественного мнения до статей Уголовного кодекса. Люди вступают или, точнее, попадают на него по-разному. Одни стараются сохранить свой внутренний душевный и духовный мир и личное достоинство, уходя в природу, в скит, в монастырь, подальше от людей и их жизненной суеты и погони за призрачным внешним успехом. По Руси с давних времен бродили «калики перехожие», ходили люди по ее необъятным просторам в поисках Бога, правды, справедливости и лучшей доли. Другие же просто не выдерживают жесткого жизненного пресса, сваливаясь на «дно» общества в любом возрасте и становясь беспризорниками, бродягами, нищими и бомжами. Такой уход неизбежно оборачивается душевным и духовным опустошением, потерей себя как личности. Если на первом, конформистском пути способность подчиняться обществу и трудиться на его благо считается высшей ценностью и трудящиеся признаются обществом хотя бы в качестве средства своего существования, то здесь — «по-донки» и «тунеядцы» — уже и людьми-то не считаются.

Поэтому для характеристики уровня развития общества и его культуры важно не столько само их наличие и количество, сколько отношение к ним со стороны «нормальных» людей, не говоря уже о государстве. Если в глазах большинства бомжи и бродяги перестают быть людьми, такое общество больно и находится в стадии разложения, а их число неизбежно возрастает. И, наоборот, признание их самоценными людьми и равноправными членами общества (если, конечно, они сами захотят этого!) — верный признак социокультурного выздоровления. Однако самым наглядным признаком болезни обществ является преступность, открыто антиобщественный и, главное, античеловечный путь самоутверждения.

3. Антиконформистский, антисоциальный путь отчуждения человека от общества, природы и от самого себя в стремлении не приспособиться или обойти нормы жизни социума, а сломить, пройти их силой и обманом. Здесь ценностная ориентация может быть представлена как оценка — проступок — преступление. Главная опасность даже не в

том, что преступники нарушают законы государства, которое от этого, кстати, ничуть и не страдает, а в том, что они наряду с государством составляют дополнительный источник жизненного дискомфорта, гнета и страха, лишения человека его достоинства и личностных начал. С точки зрения общества и официального права преступление есть нарушение государственных норм и законов, а по содержанию своему оно есть не что иное, как противоление злу насилием, попытка ответить на силу силой, на обман обманом, преодолеть зло злом. И до тех пор, пока существует государство с его легитимным правом на насилие над людьми, до тех пор будет существовать и преступность — таков замкнутый круг. Есть ли выход? Из названных выше свойств ценностей со всей очевидностью следует, что зло злом не победишь, зло может быть нейтрализовано только добром. Но вся трагедия в том и состоит, что в человеческой жизни добро и зло неразделимы, не будет зла — не станет и добра. Поэтому в сфере морали, а тем более права и политики, их противостояние непреодолимо. Одни и те же люди являются носителями добра и зла одновременно, но только в разной, естественно, степени. Преступники тоже люди, но только отчаявшиеся до крайней степени. А диагноз и лечение неадекватны самой болезни — они-де не хотят работать. Но ведь труд лишь средство жизни, а не цель ее, и причина гораздо глубже: подмена внутренней духовной свободы «для» — иллюзорной внешней свободой «от». Ярким примером такой неадекватности может служить совершенно ложная идея о том, что тоталитарные режимы успешно справляются с преступностью. На самом же деле, будучи сами преступными, они просто поддерживают с ней равновесие, держат ее в тени, постоянно воспроизводя преступников самым своим отношением к человеку как объекту и средству своего существования, полностью смыкаясь с преступностью на уровне политического терроризма. Ибо духовная нищета — мать преступности, а насилие — отец ее. Поэтому выход здесь один — перевод борьбы добра и зла из сферы социума в мир духа, из реального противодействия людей — в сферу духовной культуры, в искусство, религию и нравственность, а через них — в душу человека, а не в его внешнюю активность. Пусть человека мучают угрызения совести, а не поиски «врага» — внешней предполагаемой причины своих неудач и жизненных ошибок, будь-то конкретные люди или общество в целом. Естественно, что подобную ценностную ориентацию нужно формировать у подрастающего поколения как можно раньше, начиная с дошкольного и раннего школьного возраста, и здесь профессиональное воздействие соответствующей системы образования вряд ли имеет альтернативу. Ибо в этой тонкой сфере формирования подлинно ценностного сознания приходится, увы, действовать не только совместно с родителями, но и нередко вопреки им, включая и так называемые благополучные внешне

семьи. Ф. М. Достоевский как-то заметил в своем «Дневнике писателя» о том, что он хотел бы не такого общества, где он бы не смог делать зла, а такого именно, чтобы можно было делать всякое зло, но он не хотел бы его делать сам. И такой путь не утопия, ибо всегда были, есть и будут люди, идущие по нему.

4. *Сверхконформистский путь* сознательного духовного творчества тех, кто и задает человечеству ценностные ориентиры веры, любви и красоты, реализует всей своей жизнью смысл и высшее предназначение человека, независимо от своей профессии и социальной роли. М. Шелер, например, выстраивая иерархию личностей, вообще относит к ним лишь творцов духовных ценностей: святой, гений, герой, вождь, художник. Естественно, что в реальной жизни диапазон проявления личностных начал гораздо шире. Но в любом случае жизненная судьба таких людей, как правило, трагична, ибо они живут по внутренним законам самореализации своих природных дарований, постоянно воспроизводя в человеческом окружении уникальный и неповторимый мир духовно-ценностных отношений. Но чем выше духовные ценности, тем меньшей силой они обладают в социуме: «Можно сказать, что наиболее сильной в нашем мире является грубая материя, но она же и наименее ценна... То же, что стоит выше всего в иерархии ценностей,... не является наиболее сильным» [16, с. 501]. Отсюда неадекватность оценки этих людей в обществе, независимо от степени их влияния и известности. Внутренняя целостность и духовная самостоятельность выводят их в любой жизненной ситуации на подлинно личностный уровень: оценка — поступок — поведение. А это делает таких людей даже при самом кротком характере, вроде князя Мышкина, неудобными и неуступчивыми при любом замеченном ими нравственном отклонении. Поэтому общество милует, скорее, разбойника Варраву, а казнит несущего ему духовный свет Христа, и так было всегда, во все времена, у всех народов и государств. Эти люди постоянно оказываются «лишними» при любом успехе и признании, будь то убитые Пушкин и Лермонтов, приговоренный к смертной казни и прошедший каторгу Достоевский или отлученный от церкви Л. Н. Толстой. Погибали ли они во время социальных катаклизмов, как Н. Гумилев и М. Цветаева, или «мирно ушли» в застойное время, как Высоцкий и Шукшин. Была ли с их стороны попытка услужить властному режиму, как у Горького и Маяковского, или всего лишь душевное его неприятие, как у Д. Андреева и П. Флоренского. Судьба их одинаково трагична, но и благодарна в высшем смысле, как у Сахарова и Солженицына, поскольку именно они составляют благородный теин своего народа, повторяясь в миллионах безымянных творцов — носителей духовно-ценностных отношений, цементирующих любое общество.

Совместная ценностно-ориентационная деятельность таких людей, направленная на преодоление отчуждения и воспроизводство общечеловеческих ценностей, и является по сути своей деятельностью *смысложизненной*. Ибо смысл жизни, во-первых, нигде, никогда и никому не дан в готовом виде, а сама человеческая жизнь есть не поиск этого смысла, а его осуществление. Поэтому, во-вторых, смысл моей жизни всегда во мне, а не вне меня, и тогда, в-третьих, «искание смысла жизни есть... собственно «осмысление» жизни, раскрытие и внесение в нее смысла». Ценностная ориентация как формирование иерархии ценностей субъекта любого уровня и есть процесс такого внесения. «Добро творится, — писал С. Л. Франк, — и ...зло истребляется — одним лишь духовным деланием и его осуществлением — любовным единением людей. Никогда еще добро не было осуществлено никаким декретом, никогда оно не было сотворено самой энергичной и разумной общественной деятельностью; тихо и незаметно, в стороне от шума, суеты и борьбы общественной жизни оно нарастает в душах людей, и *ничто* не может заменить этого глубокого... органического процесса» [17, с. 198, 213].

Таким образом, ценностно-ориентационная деятельность объединяет в себе внутренне ценностную саморегуляцию и внешне оценочное целеполагание, личностное самоосуществление и социальную активность. Их совмещение, проявленность внутреннего во внешнем, соответствие средств целям и определяет, как правило, судьбу человека и общества в целом. Ибо государственное устройство как социальная плоть жизни народа непосредственно зависит от степени его духовной зрелости и ее проявленности в этом устройстве. А поскольку, по словам Н. А. Бердяева, прежде всего «личность есть носитель и творец сверхличных ценностей» [18, с. 62], то, видимо, кризис непроявленности может быть преодолен лишь с преодолением кризиса личностных начал в данном обществе в данное время. Иными словами, мертвую зону или в лучшем случае нейтральную полосу между миром ценностей и сферой отчуждения, народом и властью может преодолеть только самостоятельная и духовно свободная личность как творец и носитель духовных начал своего народа, поскольку личность, как и народ, обладает в равной степени духом и разумом.

И только народ, состоящий из таких личностей, может быть по-настоящему, то есть духовно и социально, свободен. Практически же это означает, что каждый человек, независимо от его социальной роли и значимости, от бомжа до главы государства, обладает абсолютной ценностью, то есть уникален и самоценен как личность. Особенно это касается соответствующего отношения общества и, прежде всего, государства к подрастающему поколению. Понимание, признание и реализация этой простой истины и есть показатель выхода данного

общества из всех его тупиков и кризисных состояний и бесспорный признак подлинно гражданского общества.

Поэтому суть всех социогуманитарных проблем, особенно образования и воспитания новых поколений, состоит в том, что общественные идеалы, входящие в содержание любой ценности, живут и реализуются не в идеальном мире и только самими людьми. В этом смысле система образования всех уровней является единственным социальным институтом, способным реально направить ценностно-ориентационную деятельность своих подопечных именно по четвертому — духовно-творческому — пути формирования самостоятельной и социально активной личности гражданина своей страны, в полной мере осознающей свою личную ответственность за все происходящее в этом мире. Ибо учащийся в школе и студент в вузе заняты не только умственным, а прежде всего духовным трудом, в том числе и самовоспитания. Именно в годы учебы начинается и в основном завершается формирование эстетического и художественного вкуса и духовно-нравственного чутья, а вот насколько успешно — это уже зависит от качества работы образовательного учреждения. Педагогика же, фактически и по сей день, разделяет учителей и учащихся, соответственно, на субъект и объект своего воздействия, разрушая тем самым духовно-ценностный уровень их общения в процессе духовного же по своему содержанию труда. В результате системы общего и специального образования в массе своей пока лишь стихийно, что называется, наощупь, причастны к формированию мира ценностей у своих подопечных. Задача, следовательно, состоит в том, чтобы делать это целенаправленно и профессионально, то есть не навязывая готовые установки, а максимально способствуя раскрытию исходных ценностных задатков и начал. Ибо если судьба каждой общности и всего общества зависит от степени реализации ценностей в их структуре и деятельности, то исходным творческим началом в этом процессе является индивид, становящийся личностью по мере формирования иерархии ценностей, переводящей его из сферы отчуждения в мир культуры. Не случайно, Н. О. Лосский заметил в свое время, что действительная личность и есть существо, способное к духовной деятельности.

Таким образом, ценностно-ориентационная деятельность объединяет в себе внутренне-ценностную саморегуляцию и внешне-оценочное целеполагание, личностное самоосуществление и социальную активность. Их совмещение, проявленность внутреннего во внешнем, соответствие средств целям наиболее осуществимо сегодня только в системе общего и специального образования в единстве процессов образования, воспитания и обучения. Но для этого нужно отойти от стереотипов нашего мышления на всех уровнях и понять, что гуманитарная, духовно-ценностная

подготовка является сегодня не роскошью и обузой, а реальной основой современного развития социального института образования и первым действенным шагом в реалии XXI века.

Список использованной литературы

1. *Нэбитт Д., Эбурдин П.* Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции: Год 2000. Десять новых направлений на 90-е годы. М., 1992.
2. *Соловьев В. С.* Оправдание добра. Нравственная философия // Соловьев В. С. Соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1988.
3. *Артановский С. Н.* Об абсолютной ценности личности // Вестник Ленинградского университета. 1988. Вып. 3.
4. Там же.
5. Философия и жизнь (Материалы Совещания философской общественности) // Вопросы философии. 1988. № 2.
6. *Головных Г. Я.* Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания // Философские науки. 1989. № 6.
7. *Дробницкий О. Г.* Некоторые аспекты проблемы ценностей // Проблема ценности в философии. М.; Л., 1966.
8. См.: *Выжлецов Г. П.* Аксиология культуры. СПб., 1996.
9. *Лосский Н. О.* Ценность и бытие // Бог и мировое зло. М., 1994.
10. *Ницше Ф.* Человеческое, слишком человеческое // Соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1990.
11. *Оруэлл Дж., Далош Д.* 1984. 1985. Романы. М., 1991.
12. *Ильин И. А.* Путь к очевидности. М., 1993.
13. См.: Новый мир. 1986. № 8.
14. *Достоевский Ф. М.* Искания и размышления. М., 1983.
15. *Лосский Н. О.* Указ. соч.
16. *Бердяев Н. А.* Человек и машина // Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. Т. 1. М., 1994.
17. *Франк С. Л.* Духовные основы общества. М., 1992.
18. *Бердяев Н. А.* О назначении человека. М., 1993.

Н. И. Элиасберг,
доктор педагогических наук,
заведующая кафедрой
гуманитарного образования СПБАППО

ПРОБЛЕМА НАВСТВЕННО-ПРАВОВЫХ ОРИЕНТИРОВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Прежде чем рассмотреть волнующие проблемы современного образования, обратимся к истории.

Вторая половина XIX века ... Начавшаяся в развитых капиталистических странах индустриальная революция привела к существенным изменениям в общественном сознании, выразившимся в пересмотре традиционных жизненных ценностей.

Достижения техники, значительно изменившие не только производственную сферу, но и быт людей того времени, стали затмевать ценность человека, его жизни, его духовного содержания, индивидуальных свойств личности. Процесс урбанизации, переселение масс людей из сельской местности в города, потеря семейных корней и традиций — все это способствовало обезличиванию человека, стандартизации его жизни и быта.

Поэтому характерно, что многие принижали самих себя, преклоняясь перед техникой, абсолютизируя ее достижения и возможности.

Встречая XX век, люди, смеясь, расставались с достижениями человеческого духа прошлых эпох, с нравственными гуманистическими ценностями.

Однако рядом с верой в технический прогресс, который, как показалось тогда, должен сделать жизнь людей ярче, комфортнее, многообразнее, родились темные идолы — «сила» и «власть».

И как предупреждение человечеству прозвучали пророческие слова Александра Блока:

На глядах бесконечных вод,
Закатом в пурпур облеченных,
Она вещает и поет,
Не в силах крыл поднять сметенных ...
Вещает иго злых татар,
Вещает казней ряд кровавых.
И трус, и голод, и пожар,
Злодеев силу, гибель правых ...
Предвечным ужасом объят,
Прекрасный лик горит любовью,
Но вещей правдою звучат
Уста, запекшиеся кровью!

23 февраля 1899 г.

Мы знаем: XX век отмечен революциями и войнами, ввергнувшими миллионы людей в кровавую мясорубку; тоталитарными режимами, превратившими неугодных бесчеловечной власти в живые мишени либо в «лагерную пыль».

Несомненно, эти страшные вехи в истории человечества определялись комплексом социально-экономических факторов.

Отметим, в частности, что продолженная в первой половине XX в. модернизация производства также способствовала обезличиванию человека, превращению его в придаток машины (вспомним, в частности, огромные конвейеры при сборке автомобилей). Не случайно, что в этот период для содержания многих произведений писателей-фантастов характерно противопоставление машин человеку (бунты машин, захват власти роботами и т. п.). Но одновременно в общественном сознании сохранялась и надежда, что техника позволит решить все проблемы.

Отражением этого является и популярная в первой половине XX в. студенческая песенка, воспевавшая электричество. Рефреном ее были слова «Нам электричество сделать все сумеет...».

Признавая, что комплекс социальных и экономических факторов подготовил революции и войны первой половины XX в., не следует забывать и роли того трагического по своей сущности сдвига, который начался в конце XIX в. в общественном сознании.

Именно смещение ценностных ориентиров, подмена естественных нравственных ценностей, на которых зиждился мир человека, искусственными, по сути, античеловеческими ориентирами, обезоружило общественные силы перед наступлением зла, не позволило своевременно почувствовать их опасность и противостоять им, что сделало возможными преступления против человечности и человечества.

Вторая половина XX века ознаменовалась возрождением гуманистических идей в международном масштабе.

Раскрытие преступлений фашизма в годы второй мировой войны, Нюрнбергский процесс и публикация его документов заставили мир содрогнуться и осознать, что все человечество находилось на краю пропасти самоуничтожения.

Поэтому задачи защиты жизни на Земле, защиты жизни человека, создания условий для предотвращения военных конфликтов стали ориентирами в деятельности образованной в 1945 г. ООН.

В документах ООН, и в первую очередь во Всеобщей декларации прав человека (1948), провозглашены гуманистические принципы отношения к человеку, отношений между человеком, обществом и государством.

Сегодня мы, люди XXI века, живем в условиях существования в общественном сознании двух противоположных систем ценностей.

Это, с одной стороны, система гуманистических ценностей, основанных на признании человека высшей земной ценностью, требующая сохранения, поддержания жизни каждого человеческого

существа, создания благоприятных социальных условий для его выживания и развития.

С другой стороны, в общественном сознании существуют и занимают немалое место антигуманные ценностные ориентиры, для которых характерно пренебрежение к жизни человека ради якобы высших государственных либо общественных интересов (включая интересы криминальных сообществ). В основе таких «ценностей» по-прежнему — преклонение перед силой и властью.

Наличие двух противоположных систем ценностей делает жизнь общества неустойчивой и слабо предсказуемой. При этом следует учитывать, что в результате гигантских шагов научно-технического прогресса в руках человечества оказались огромные технические и технологические силы, которые могут быть использованы как для благоприятного развития человеческого сообщества, так и во вред ему вплоть до полного уничтожения.

Напомним: в канун XXI в. футурологи утверждали: «Либо будущее планеты станет «эрой милосердия», либо у человечества будущего просто не будет».

Тем самым от утверждения гуманистических нравственных ценностей в общественном сознании, ценностей, которые смогли бы объединить людей на основе гуманных отношений и для противодействия любым античеловеческим актам, зависит будущее стран, народов и человечества в целом.

Достижение этих целей невозможно без создания общественных систем воспитания человека, ориентированных на усвоение им гуманистических нравственных ценностей.

Говоря об общественной системе воспитания, автор имеет в виду различные общественные и государственные институты. Безусловно важную роль в воспитании человека должны играть семья, религиозные организации, общественные объединения (союзы, партии, ассоциации и т. п.), средства массовой информации.

Однако особая, никем не заменяемая роль должна принадлежать системе образования и, в первую очередь, школе, в стенах которой происходит познание детьми окружающего их мира, приобретается разнообразный опыт общения, происходит становление ценностных ориентиров, что является ядром социализации личности.

Центральной фигурой в решении этих задач должен и может быть Учитель.

Вспомним слова А. С. Пушкина об Учителе:

Куницыну дань сердца
и вина!

Он создал нас, он воспитал наш пламень,
Поставлен им краеугольный камень,
Им чистая лампада возжена ...

В современном отечественном образовании острой проблемой как теории так и практики является соотношение обучения и воспитания.

В Преамбуле Закона РФ «Об образовании» четко определена ведущая роль воспитания. Из Закона: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства...».

Данное положение — принципиально новое для современной отечественной школы, длительное время ориентировавшейся, как правило, на обучение, «зуны» (знания, умения, навыки) и отводившей на решение задач воспитания прежде всего внеурочное время, причем, применительно к урокам речь шла лишь о «воспитывающем характере обучения».

Отметим, что не только провозглашение в Преамбуле Закона РФ «Об образовании» ведущей роли воспитания и ориентирования образования на интересы человека, но и в целом содержание данного Закона стало стимулом для гуманизации отечественного образования.

Кратко отметим, что гуманизация образования означает переход образовательных учреждений от функционального отношения к ученику (ученик лишь как объект для усвоения знаний) к отношению к ученику как к личности, во всей совокупности свойственных ему индивидуальных свойств. Поиск механизмов осуществления гуманизации образования стал острой проблемой педагогической теории и массовой практики.

Одним из важнейших компонентов этого механизма является индивидуально-личностный подход в образовании.

В педагогической теории определены компоненты содержания образования, необходимые для осуществления этого подхода. (Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко, И. А. Колесникова и др.). Это, в первую очередь, аксиологический (ценностно-ориентировочный) компонент (на первом месте!), соединенный с когнитивным (знаниевым) компонентом, а также с деятельностью-практическим и личностным компонентами. При этом под личностным компонентом понимается связь содержания образования с личным жизненным опытом, индивидуальными потребностями и планами учащихся, что должно способствовать их успешной интеграции в жизнь общества.

По-новому решается в педагогике и вопрос об отборе единиц знаний, что нашло определенное отражение в государственных образовательных стандартах. Усиливается практическая направленность знаний, единицы знаний сопоставляются с интересами и потребностями обучающихся.

Отсюда новый термин — «живое знание» (В. П. Зинченко). Это знание, присвоенное учащимися как нужное им для жизни, знание, которое непосредственно используется ими в жизни. Напомним, что еще в начале XX века выдающийся отечественный педагог С. И. Гессен, критикуя гимназическое образование, утверждал, что лишь небольшая часть полученных в гимназии знаний действительно пригодится выпускнику в жизни, остальные же, по его словам, превратятся «в музей», «в архив» и даже «в кладбище».

Прошел век, но данное высказывание не потеряло своей актуальности применительно к общему образованию и сегодня.

Конечно, процесс гуманизации современного образования, решение задач воспитания человека гуманного, достойного гражданина государства, активного члена общества требует обновления не только отбора содержания, но затрагивает все стороны педагогического процесса. Меняется стиль общения педагога и ученика (переход от авторитарного к гуманистическому стилю общения). Обновляются методы преподавания, теперь они рассчитаны на реализацию субъект-субъектных отношений, на активное сотрудничество всех участников учебного процесса.

Аксиологический компонент содержания образования может быть успешно реализован лишь в условиях педагогически целесообразного создания на занятиях эмоциональной атмосферы, способствующей воспитанию чувств.

Как же отражаются рассмотренные нами социальные и педагогические процессы в информатизации образования? Как в информатизации образования учитываются «вызовы времени»?

Подчеркнем, что автор является сторонником информатизации образования, видит и признает широкие возможности, которые открывают информационно-компьютерные технологии (ИКТ) перед педагогами и учащимися. Нет необходимости доказывать очевидное. Задача автора — показать нерешенные педагогические и социальные проблемы, проявившиеся в процессе информатизации образования, и поделиться некоторым опытом их решения.

Сегодня, наблюдая процесс информатизации образования, невольно задаешь себе вопросы: Не повторяем ли мы заблуждения XIX и XX вв., абсолютизируя достижения и возможности информационно-компьютерных технологий? Не наступаем ли мы на прежние «грабли»?

Анализируя современную педагогическую литературу, посвященную информатизации образования, слушая доклады на международных и всероссийских конференциях, раскрывающих данную проблему в контексте движения к информационному обществу, невольно проникаешься тревогой из-за «безлюдности» их содержания. В докладах уделяется много внимания проблемам «железа», т. е. техническому

оснащению учебных заведений, библиотек, публичных компьютерных центров, клубов и т. п. И это естественно, особенно для нашей страны, где решение этой проблемы далеко от завершения.

Достаточно широко рассматриваются и технологические проблемы пользования компьютерной информацией, работы в Интернете, обучения пользователей ИКТ. И хотя под «пользователями» понимаются люди, работающие с компьютерами, умеющие извлекать информацию, т. е. обладающие определенными умениями и навыками обращения с техникой, «безлюдность» рассмотрения вопроса технологий проявляется в игнорировании внутреннего мира «пользователя», ориентиров и целей поиска информации, наконец, нравственных основ ее отбора, оценки и анализа.

То есть игнорируются столь необходимые при индивидуально-личностном подходе в образовании аксиологический и личностный компоненты. А в результате появляется из прошлого образ «человек — придаток машины». Фактически сегодня успех информатизации образования связывается с решением задач получения образовательными учреждениями необходимой технической базы и формирования у пользователей информационной компетентности.

В настоящее время у нас в стране «компетентностный подход» стал педагогической модой. Еще бы! Ведь компетентностный подход реализуется в ряде стран Европы (например, в Австрии) более десяти лет! Но возникает тревожный вопрос: как, ставшие взрослыми бывшие дети, овладевавшие в школах европейских государств «компетенциями» (включая и социальную), реагировали на страшные кровавые военные события в бывшей Югославии? Дрогнуло ли у них сердце при виде страданий тысяч людей, изгоняемых по национальному и религиозному признакам из родных мест? Мы знаем: сердце не дрогнуло, не было в Европе общественного протеста против преступлений, творившихся на территории бывшей Югославии.

Формирование компетенций и нравственное воспитание как воспитание в первую очередь чувств — это разно направленные виды педагогической деятельности, ориентированные на разные результаты.

Выступая перед педагогами, автор статьи не устает задавать вопросы: обладали ли «социальными компетенциями» те 28 героев-панфиловцев, которые в тяжкий для Родины час заслонили своими телами от врага Москву? (Конечно нет! Известно, что большинство из них окончили лишь начальную школу.)

И другой вопрос: может ли быть компетентный юрист взяточником, а компетентный работник МВД — преступником? (Ответы всегда однозначны.)

Нет, автор не является противником компетентностного подхода в образовании, включая и информационную компетентность.

Более того, компетентностный подход в образовании является безусловным шагом вперед по сравнению с традиционным ориентированием обучения на зуны.

Сильной стороной компетентностного подхода является его практическая направленность, ориентир на умелое применение в жизни, в профессии (а не только в учебном процессе) полученных знаний и умений. Просто необходимо сознавать, что применение лишь компетентностного подхода не позволяет решать комплекс задач, стоящих перед образованием, так как при этом проблемы воспитания, и особенно нравственного, оказываются в забвении либо, в лучшем случае, отодвигаются на второй план.

Следует признать, что чем большие возможности открываются перед людьми в приобретении широкой и разнообразной информации, тем более серьезной и значимой становится задача воспитания человека нравственного, обладающего комплексом гуманистических ценностей и ориентиров. Сегодня важное значение для будущего страны воспитания граждан России осознается и представителями власти.

Не случайно в терминологии Президента России появилось выражение «человеческий капитал», подразумевающее не только холодный профессионализм, но и нравственную направленность личности.

Известно, что ведется разработка общественной программы гражданского образования (имеется в виду воспитание и обучение).

В Санкт-Петербурге губернатор В. Матвиенко, выступая перед началом учебного года на Педагогической думе, привела слова Д. И. Менделеева: «Знание без воспитания — это меч в руках сумасшедшего».

Да, к воспитанию граждан сегодня привлечено внимание. Однако практическое решение задач воспитания населения страны, особенно молодого поколения, оставляет желать лучшего в силу эпизодичности, дискретности, компанейщины и в силу непрофессионализма тех, кто его осуществляет.

Как правило, берется на вооружение советский опыт, который механически переносится в совершенно новые условия жизни общества. Это, в первую очередь, проявляется в поспешном создании «сверху» молодежных общественных организаций, без четких целей, с расплывчатой идеологией и невыразительными руководителями.

Характерно и увлечение «мероприятиями», требующими затраты сил, времени и денег, но не обладающими серьезным воспитательным потенциалом. Зато ими легко отчитаться — «работа ведется!»

К сожалению, такой легковесный подход к воспитанию учащихся прослеживается и в документах Министерства образования и науки РФ (например, требование проведения мероприятий к Дню народного единства).

Между тем, процесс воспитания многотруден, он гораздо сложнее процесса формирования знаний и умений.

Воспитание не может быть одномоментным. Оно требует времени и терпения, умения найти общий язык с «воспитуемым», достучаться до его души. В основе воспитания в школе должно быть уважение педагога к каждому его «подопечному», признание за ребенком права быть индивидуальностью.

Нравственное воспитание требует обращения не только к разуму, но, в первую очередь, к чувствам детей. Для становления и развития у детей нравственных ценностных ориентиров от воспитателя требуется создать условия для переживания и сопереживания. Это достигается, в частности, путем включения человека (будь то ребенок или взрослый) в ситуации, в которых он приобретает опыт подлинно человеческого общения, добрых отношений с людьми, учится мирному разрешению возникающих конфликтов, ощущает радость от совместной полезной деятельности.

Такие ситуации могут моделироваться в учебном процессе в виде ролевых и деловых игр, тренингов, различных групповых форм работы, а могут быть реальными, при педагогически подготовленном погружении учащихся в жизнь образовательного учреждения либо при направлении их деятельности в открытый социум.

Для достижения целей нравственного воспитания важное место принадлежит хорошей книге, тексту, предложенному учащимся в таком исполнении, что его чтение создает эмоциональную атмосферу, вызывает у учащихся чувства переживания и сопереживания.

Да, слово, окрашенное подлинным чувством, обладает большой силой воздействия. В. Шефнер писал:

Есть слова — словно раны, слова — словно суд,
С ними в плен не сдаются и в плен не берут.
Словом можно убить, словом можно спасти,
Словом можно полки за собой повести,
Словом можно продать и предать, и купить,
Слово можно в разящий свинец перелить.

Сделаем ряд **выводов**.

- Воспитание — сложный педагогический процесс, требующий специальной профессиональной подготовки воспитателя, знания им психологии и возрастных особенностей воспитуемых.

- Воспитание может быть эффективным, если оно системно, последовательно и основано на четких нравственных ориентирах.
- Индивидуально-личностный подход в образовании возможен лишь при обеспечении единства обучения и воспитания.
- Процесс информатизации образования требует особого внимания к нравственному воспитанию учащихся как в рамках данного процесса, так и в системе образования в целом.
- Формирование у пользователя информационной компетентности должно сочетаться с аксиологическими и личностными компонентами образования.

Ценный опыт создания в школе целостной воспитательной системы накоплен в Санкт-Петербурге. Значение этого опыта и возможности применения выходят далеко за стены школы. Так, накопленный опыт этико-правового воспитания старшеклассников применяется в работе ряда учебно-производственных комбинатов города. Элементы этой системы включены в деятельность детских библиотек, в частности, в Санкт-Петербурге — Центральной детской библиотеки им. А. С. Пушкина. Школы, в которых реализуется данная система, сотрудничают с Санкт-Петербургским городским Дворцом творчества юных и районными домами творчества. Каковы же основные черты этой системы? Как она создавалась?

В 1994 г. в Санкт-Петербургском государственном университете педагогического мастерства (ныне Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования) автором настоящей статьи была разработана концепция этико-правового образования в школе, ориентированная на создание в учебном процессе целостной системы нравственного и правового воспитания учащихся. Целью данной системы являлось создание педагогических условий для поэтапного формирования у школьников нравственной и правовой культуры личности.

Каковы же отличительные черты Петербургской модели гражданско-правового образования?

К ним относятся:

- целостность и системность гражданско-правового образования (охватывает все этапы школьного образования с 1 по 11 классы, обеспечивает преемственность между этапами и органическую взаимосвязь между учебным процессом и внеурочной деятельностью школьников);
- ярко выраженная воспитательная направленность — нацеленность на формирование у учащихся нравственной, правовой и политической культуры личности, патриотизма и гражданственности;

- вычленение вопросов этики и права в содержании гражданского образования в качестве системообразующих, интегрирующих компонентов из других отраслей знаний (экономика, политика, культура);
- создание в учебном процессе «этико-правовой вертикали» в виде специальных учебных курсов с 1 по 11 классы;
- уникальные психолого-педагогические технологии, обеспечивающие в процессе преподавания единство словесных и деятельностных методов, единство логики и чувств, способствующих развитию в коллективах учащихся коммуникативной культуры, толерантности, самоорганизации и творчества;
- открытость системы гражданского образования окружающей социальной среде.

Многолетние наблюдения позволяют сделать вывод, что целенаправленная системная работа по гражданскому образованию в соответствии с «петербургской моделью» способствует решению задачи профилактики правонарушений несовершеннолетних и воспитанию гражданских свойств личности.

Сегодня Петербургская модель гражданско-правового образования в школе получила признание Правительства Санкт-Петербурга. Задача ее дальнейшего распространения включена в Концепцию развития образования в Санкт-Петербурге до 2010 г.

Пропаганде данной педагогической системы способствует сотрудничество с программой ЮНЕСКО «Информация для всех». В результате этого сотрудничества создана электронная версия Петербургской модели гражданско-правового образования, а доклады о петербургском опыте прочитаны на международной и всероссийской конференциях.

Убеждены, что внедрение данной системы в работу школ России, а также использование отдельных ее компонентов в учреждениях дополнительного образования, включая и библиотеки, позволит создать необходимую воспитательную основу для успешной информатизации отечественного образования.

**Учебно-методический комплекс
по этико-правовому образованию и гражданскому воспитанию,
удостоенный премии Правительства Российской Федерации
в области образования (2000 г.)**

1. *Элиасберг Н. И.* Педагогический коллектив школы — субъект инновационной системы правового образования: Монография. СПб., 1998.

2. Система правового образования в школе. Концепция: Учебные программы. СПб., 1995.

3. Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Первый этап — начальная школа / Сост. Н. И. Элиасберг. СПб., 1999.
4. Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Второй этап — основная школа. 5–7 (8) классы / Сост. Н. И. Элиасберг. СПб., 1999.
5. Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Третий этап — основная школа. 9 (8–9) класс / Сост. Н. И. Элиасберг. СПб., 1999.
6. Элиасберг Н. И., Семенова О. Е. Права ребенка — это ваши права. Для детей 7–10 лет. СПб., 1997.
7. Учимся думать о себе и о других. Книга для чтения и размышления. 2-е изд., испр. СПб., 1997.
8. О самом главном. Книга для чтения. Для 7–9 классов. СПб., 1996.
9. Права человека в свободной стране: Учебное пособие по правоведению для 8–9 классов средней общеобразовательной школы. СПб., 1996.
10. Ильин А. Д., Морозова С. А. Из истории права: Учебное пособие по правоведению для 10–11 классов средней школы. СПб., 1997.
11. Международные документы по правам человека: Сборник. СПб., 1997.
12. Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. 4 этап — 10–11 кл. / Сост. Н. И. Элиасберг. СПб., 2000.

Представленный комплекс нацелен на решение актуальной задачи отечественной школы — воспитание активных, сознательных и законопослушных граждан России, имеющих четкие нравственные ориентиры.

*Д. Н. Мурин,
доцент СПбАППО*

ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

А что такое гражданин...
Н. А. Некрасов

XIX век русской истории начался 12 марта 1801 г. На Российский престол взошел Александр Павлович, государь-император Александр I. Закончился «век минувший», начался «век нынешний» Уходила в прошлое культура одического, вельможного характера, культура, замкнутая в дворянском, образованном, книжном мире. Вступала в свои права культура более открытая широким слоям общества, единая всех образованных граждан России, культура, утверждающая первенство национального субстрата как общего, внесловного.

На волне нового мироощущения возникает общественный интерес к народному началу, к отечественной истории. «Давно пора артистам русским, — писалось в журнале тех лет, — вместо разорения Трои представить разорение Новгорода; вместо той героической спартанки, радующейся, что сын ее убит за Отечество, представить Марфу Посадницу, которая не хочет пережить вольности новгородской».

20 февраля 1818 г. в Москве, на Красной площади, был открыт памятник Минину и Пожарскому, чьей волей, энергией, патриотическим духом было организовано изгнание с русских земель иноземных — польско-литовских и шведских — захватчиков.

Как свидетельствует современник, «Во время сего торжественного обряда стечение жителей было неимоверное: все лавки, крыши Гостиного двора, лавки (т. е. скамейки. — Д. М.), устроенные нарочно для дворянства около Кремлевской стены, и самые башни Кремля были усыпаны народом, жаждущим насладиться сим новым и необыкновенным зрелищем».

Что же необыкновенного было в этом памятнике И. П. Мартоса? Это был первый в России памятник, поставленный не государю, а человеку из народа, нижегородскому мещанину, торговцу мясом Кузьме Захаровичу Минину — Сухоруку и призванному им к защите отечества князю Дмитрию Михайловичу Пожарскому. Надпись на постаменте гласит: «Гражданину Минину и князю Пожарскому благодарная Россия. Лета 1818».

Впервые в России «титул» гражданина был обнародован, предъявлен всем сословиям как общественно значимый, да к тому же, предшествовал титулу князя! Понятие гражданственности, о котором еще с екатерининского XVIII века осторожно размышляла просвещенная часть общества, вышло на простор общенародной жизни.

Интересно заметить, что надпись на монументе остановила внимание А. С. Пушкина, и он дважды к ней обращался. В первый раз — в незавершенном «Романе в письмах» (1829):

«Я без прискорбия никогда не мог видеть унижения наших исторических родов; никто у нас ими не дорожит, начиная с тех, которые им принадлежат. Да какой гордости воспоминаний ожидать от народа, у которого пишут на памятнике: «Гражданину Минину и князю Пожарскому. Какой князь Пожарский? Что такое гражданин Минин? Был окольный князь Дмитрий Михайлович Пожарский и мещанин Козьма Минич Сухорукой, выборный человек от всего государства. Но отечество забыло даже настоящие имена своих избавителей. Прошедшее для нас не существует. Жалкий народ!»

Второй раз в «Примечании о памятнике князю Пожарскому и гражданину Минину», которое предназначалось для статьи «Прогулка

по Москве» в третьей книге «Современника» за 1836 г., Пушкин написал: «Надпись *Гражданину Минину*, конечно, не удовлетворительна.

Он для нас или мещанин Косма Минин, по прозвищу Сухорукой, или, думный дворянин Косма Миничь Сухорукой, или, наконец, Кузьма Минин, выборный человек от всего Московского Государства, как назван он в грамоте о избрании Михаила Федоровича Романова» /.../

Заметка своеобразно комментирует фрагмент из романа. Совершенно ясно, что представление Пушкина о гражданине не вяжется с социальным статусом Минина, «мещанин», даже «выборный человек от всего государства» — это еще не гражданин. «Говядарь», то есть мясник, пожертвовавший свое имение /имущество/ на ополчение, в глазах дворянина Пушкина до уровня гражданина не вырастает. Но он его ровняет со своим предком, когда Минин получил дворянство: «...он в думе заседал, как *думный дворянин*; в 1616 г. их было всего два; он и Гаврила Пушкин». Казалось бы... Однако, если вспомнить, как высоко ставил Пушкин свое 600-летнее дворянство [1], то становится понятен и контекст суждения героя из «Романа в письмах»: «Аристократия чина не заменит аристократии родовой. Семейные воспоминания дворянства должны быть историческими воспоминаниями народа. Но какие воспоминания у детей коллежского ассесора...».

Так кто же тогда для Пушкина гражданин? Родовой аристократ, дворянин, служащий государству? Так ли это? Не будем торопиться ставить точку.

Лучше осмыслим сначала само понятие «гражданин».

Более двухсот лет живет понятие «гражданин» в нашем национальном сознании и, естественно, трактовалось оно по-разному с течением времени. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля [т. 1, с. 389–390] читаем: «Гражданин — городской житель, посадский // Член общины или народа, состоящего под одним общим управлением; каждое лицо или человек, из составляющих народ, землю, государство. Гражданином известного города называют приписанного к этому городу купца, *мещанина* (курсив мой. — Д. М.) или цехового.

Гражданский — относящийся к гражданам, к государственному или народному управлению, к подданству».

Толкование подчеркивает территориальный, юридический, социальный характер понятия. Мысль о сопричастности понятий «гражданин» и «государство» здесь есть, но она не первостепенна. Этическое содержание понятия отсутствует вовсе.

Примерно сто лет спустя, в иных социально-политических условиях трактовка звучит иначе.

«Гражданин. 1. Лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся всеми правами, обеспеченными конституцией, и

исполняющее все установленные конституцией обязанности. 2. Взрослый человек, мужчина, а также вежливая форма обращения к нему» (Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1960. С. 138).

В современной трактовке слово «гражданин» имеет нравственный смысл, означая чувство ответственности за свою страну. Вместе с тем гражданин — лицо, принадлежащее к постоянному населению данного **государства**, связанное с **государством** взаимными правами и обязанностями и пользующееся защитой **государства**. То есть в современной научно-правовой и философской мысли понятия «гражданин» и «государство» находятся в устойчивой и обратимой связи.

Рассмотрев первую часть этого «двучлена», обратимся ко второй.

Еще Аристотель, а позже Гегель, утверждали, что государство предшествует гражданину. Таким образом, нет гражданина без государства. Есть космополит.

Что же такое государство?

«Государство в его духовной сущности есть не что иное, как *родина, оформленная и объединенная публичным правом*; или, иначе: *множество людей, связанных общностью духовной судьбы и сжившихся в единство на почве духовной культуры и правосознания*» * [2].

Эта мысль философа И. А. Ильина интересна прежде всего тем, что русская литература, как правило, апеллирует к государству не как к политической системе, хотя такая апелляция и не исключена, но к его «духовной сущности». И тогда, особенно в поэзии, мы находим слова «Родина», «Отчизна», «Отечество». Именно здесь, в словах-понятиях и кроющихся за ними смыслах, проходит существенный раздел между казенным, официальным, правовым полем и оппозиционным, гуманистическим, художественным.

Есть еще одно слово-понятие, которое, может быть, можно назвать «домашним именем» государства. Это Россия; иногда, в поэтическом контексте, — Русь. Вспомним у Пушкина: «Россия вспрянет ото сна...», спустя десять лет — «Клеветникам России», еще через три года — «О мощный властелин судьбы! / Не так ли ты над самой бездной, / На высоте, уздой железной / Россию поднял на дыбы?» У Лермонтова: «Недаром помнит вся Россия / Про день Бородина!» А его стихотворение «Родина» начинается так: «Люблю Отчизну я, но странною любовью...» Контрастно, силою только одного эпитета звучит другая лермонтовская строка: «Прощай, немытая Россия...» Через несколько десятилетий Лермонтову будет вторить Блок: «Россия, нищая Россия...»

* Ильин И. А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 257. Далее страницы этого издания указываются в тексте в круглых скобках.

Глубокой иронией пронизан диалог двух мошенников, простодушного и хищного, Манилова и Чичикова, при покупке мертвых душ в поэме Н. В. Гоголя.

«Я привык ни в чем не отступать от гражданских законов; хотя за это и потерпел по службе, но уж извините: обязанность для меня дело священное, закон — я немею перед законом.

Последние слова понравились Манилову, но в толк самого дела он все-таки никак не вник...

— Может быть, вы имеете какие-нибудь сомнения?

— О! помилуйте, ничуть. Я не насчет того говорю, чтобы имел какое-нибудь, то есть критическое предсуждение о вас. Но, позвольте доложить, не будет ли это предприятие, или, чтоб еще более, так сказать, выразиться, негоция, — так не будет ли эта негоция несоответствующею гражданским постановлениям и дальнейшим видам России?»

«Россия» в устах Манилова звучит как «Российская империя», государство. Ему в авторских отступлениях Гоголь противопоставит «Русь» как понятие народное, глубинное, онтологическое, вбирающее в себя весь русский хронотоп. «Не так ли и ты, Русь, что бойкая необгонимая тройка несешься?» «Русь, куда же несешься ты? дай ответ. Не дает ответа».

Именно как воплощение народного начала звучит слово Русь у Некрасова: «Кому на Руси жить хорошо?» На Руси, а не в России. Русь — это всеобщность, соборность, коренное единение всех со всеми. Кажется, в последний раз обратился к этой ипостаси названия родины С. Есенин — «Русь советская», «Русь уходящая» — и названием последнего стихотворения подтвердил приведенные выше размышления: уходит Русь, остается Россия.

Православный философ И. Ильин, размышляя о взаимосвязи государственности и гражданственности, выступает как идеалист-утопист.

Общая его посылка выглядит так: государство должно жить в душе гражданина, но и гражданин живет интересами и целями своего государства. «Сущность государства состоит в том, что все его граждане имеют и признают, — помимо своих различных и частных интересов и целей еще единый интерес и единую цель, а именно: общий интерес и общую цель, ибо государево есть некая духовная община» (подчеркнуто мною. — Д. М.) (с. 262). Это в идеале.

В реальной исторической жизни России противоречие между частными и общими интересами составляет экзистенциальную доминанту национальной психологии, общественного сознания. Это противоречие «духовной общины» и личности находит многократное подтверждение в русской литературе — душе России,

И. Ильин замечает, что «гражданин, который несет свою государственную принадлежность *против своей* воли или против своего внутреннего согласия, есть явление духовно нездоровое, а политически опасное...» (с. 259). «Против своей воли...» А если сословие граждан живет вообще вне государственности?

Писатель Константин Аксаков, славянофил и москвич, в записке «О внутреннем состоянии России», писал: «Русский народ есть народ не государственный, то есть не стремящийся к государственной власти, не желающий для себя политических прав, не имеющий в себе даже зародышей народного властлюбия /.../ Всякое стремление народа к государственной власти отвлекает его от внутреннего нравственного пути и подрывает свободой политической, внешней свободу духа внутреннюю. Государствование тогда становится целью для народа, и исчезает высшая цель: внутренняя свобода, духовный подвиг жизни».

На фоне этой — славянофильской! — мысли вспомним мимоходом финальную ремарку пушкинского «Бориса Годунова»: «...кричите: да здравствует царь Димитрий Иванович!

Народ безмолвствует».

И здесь молчание — знак несогласия, нежелания участвовать в деле государства, тем более и политически, и нравственно незаконном.

Так как на протяжении двухсот лет петровско-петербургского периода русской истории государство не развивало «свободной любви гражданина» к идеям государственности и по-разному, но постоянно деспотически нависало над ним, то в общественном сознании сложилось два типа взаимоотношений гражданина — дворянина ли, разночинца ли — и государства, сформировалось два рода гражданственности. Гражданственность официальная, верноподданная, лояльная и гражданственность оппозиционная, бунтующая, еретическая. Каждое из этих определений несет свой оттенок содержания.

Вспомним коллизию комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Фамусов, московский патриот и «управляющий в казенном месте», — человек, находящийся на службе государства и выполняющий его волю. Но иронически рисует Фамусова Грибоедов, когда он рассуждает о своей служебной деятельности:

Я, Софья Павловна, расстроен сам
день целый
Нет отдыха, мечусь как словно угорелый
По должности, по службе хлопотня
Тот пристаёт, другой, всем дело до меня!

И не без основания Скалозубу, своему человеку, Фамусов признается:

При мне служащие чужие очень редки...
Как станешь представлять к крестишку ли
местечку,
Ну как не порадеть родному человечку!

Декабрист А. Д. Улыбышев в очерке «Письмо к другу в Германию о петербургском обществе», о его высшем слое, дворянстве писал: «Предмет разговора — служба с точки зрения личных выгод. Чины, кресты и ленты — их кумиры... единственная цель существования». Естественно, что речь идет о той категории «граждан», которые свое официальное положение используют во имя частных интересов. Именно против них негодуют Чацкие, потом декабристы, потом Гоголь.

Известно, утверждает Ю. М. Лотман, любимое изречение Николая I: «Русские дворяне служат государству, немецкие — нам», то есть царской фамилии. Интересно, не отказался ли самодержец хотя бы от первой части этой «формулы», когда посмотрел в Александрийском театре гоголевского «Ревизора»? «Ну и пьеска! Всем досталось, а мне более всех». А в «пьеске» — чиновники — граждане, исполнители государственной воли предстают взяточниками, казнокрадами, беззастенчивыми мошенниками, да и «столичная штучка» Хлестаков от них далеко не ушел. Перефразируя И. Ильина, скажем: это «бездуховная община», частица государства, законом которой выступает взятка, мздоимство «по чину». «Не по чину берешь», — упрекает городничий одного из своей «общины». А тот факт, что комедия Гоголя не сходит с подмостков русской сцены, свидетельствует о России, говоря словами Блока: «А ты все та же...»

Взаимоотношения гражданина и государства, частной и гражданско-государственной жизни, служение отечеству и уход от этого служения вплоть до бунта против государства во имя отчизны постоянно рассматриваются на страницах русской классики XIX столетия. Главная забота русской литературы — это ее социальная забота.

Почему? Разве у русской литературы нет других забот?

Два ответа можно дать на этот вопрос.

В ноябре 1846 г. литератор В. Боткин пишет в Париж литератору и мемуаристу П. Анненкову: «Сила русской литературы теперь главное состоит в идеологии... Тогда как в Англии и Франции литература есть зеркало нравов, у нас она — наставительница. Вот почему вся ее сила заключается в идеологии...»

Думаю, что автор письма несколько опоздал со словом «теперь». Русская литература еще со времен Ломоносова и Тредиаковского, со времен Новикова, Фонвизина и Радищева была «наставительница» и учила гражданина быть им. К середине века с ростом сословно-

социальных противоречий эта ее национальная особенность становится преобладающей.

Второй ответ таков. Писатель XX века С. П. Залыгин писал: «...по своей молодости русская классика брала на себя все, все мыслимые задачи — и эстетику, и этику, и философию, и бытописание, и историю, и лингвистику, и *право судить обо всем на свете*, чувствуя при всем при этом самое себя единой и нераздельной, даже почти одножанровой, поскольку ее жанр» столь всеобъемлющ» [3].

В это «все» входит проблема личности и государства — один из экзистенциальных русских вопросов.

* * *

«Целью русского искусства всегда было усовершенствование жизни. Одни писатели, к которым принадлежат Гоголь, Толстой и Достоевский, надеялись усовершенствовать ее христианским преображением. Другие, от Радищева до Горького, думали, что ее можно усовершенствовать на началах: разума и революционного социализма» [4].

Вот это начало разума и революционности как способов улучшения жизни пронизывает политические и поэтические труды А. Н. Радищева.

Размышляя на страницах «Путешествия из Петербурга в Москву» об основах государственности, «правилах общежития (дефис мой. — Д. М.), «чувствительный путешественник» пишет: «Если в обществе нравы и обычаи не противны закону, если закон не полагает добродетели преткновений в ее шествии, то исполнение правил общежития есть легко, но где таковое общество существует? Все известные нам многими наполнены во нравах и обычаях, законах и добродетелях противоречиями, и оттого трудно становится исполнение должности человека и гражданина, ибо нередко они находятся в совершенной противоположности» (глава «Кресты»).

Чтобы вполне понять эту чрезвычайную мысль писателя, следует помнить об особенностях культурного и литературного развития просвещенного общества XVIII в.

Первая его половина ознаменована абсолютизацией разума. Гражданин и государство должны поступать согласно принципам разума, и сложности жизни будут решены. В середине века возобладала мысль: все зависит от морали (у Радищева — от «добродетели»). Мораль «есть политика в отношении отдельного человека; политика есть мораль в приложении к отдельному государству...» К концу века, когда и писалась книга «прорицателя вольности», «на место рационалистической морали становится сердце, *добродетель* (курсив мой. — Д. М.), чувство» [5]. А чувство порождает сочувствие, и прежде всего угнетенным, то есть

крепостным. И если Н. М. Карамзин будет сочувственно вздыхать — ах, бедная Лиза! — то Радищев будет оправдывать революцию. Вспомним только первую строфу оды «Вольность»:

О дар небес благословенный,
Источник всех великих дел,
О вольность, вольность, дар бесценный!
Позволь, чтоб раб тебя воспел.
Исполни сердце твоим жаром,
В нем сильных мышц твоих ударом
Во свет рабства тьму претвори.
Да Брут и Тель еще проснутся,
Седяй во власти да смятутся
От гласа твоего цари.

Два слова нуждаются в комментарии. «Седяй» — значит «Сидящий». «Смятутся» В. И. Даль объясняет так: «Смятати, смясти — сбивать вихрем крутить в беспорядке, приводить в смятение, смущать». И далее: «Народное смятение, возмущение, восстание, мятеж, смута».

На всем пути следования, «путешествия» Радищев и его «эпический герой» размышляют о связанных друг с другом духовных, то есть живущих в душе просвещенного человека понятиях: гражданин, властитель, закон, государство.

«Властитель первый в обществе (т. е. государстве. — Д. М.) есть закон ибо он для всех один».

«Может ли государство, где две трети граждан лишены гражданского звания и частью в законе мертвы, называться блаженным?» (т. е. счастливым).

Только закон делает человека гражданином. Как же связаны понятия закона с гражданственностью? Об этом развернутое размышление в главе «Зайцево». Вот оно в сокращенном изложении.

Человек приходит в мир равным во всем другому человеку. Вне общества человек независим в своих деяниях. Но он подчиняется не только своей воле, а «становится послушен велениям себе подобного, словом, становится гражданином». Почему человек ограничивает свою волю? Для своей пользы — и с точки зрения рассудка, и с точки зрения «внутреннего чувствования», и с точки зрения «мудрого законоположения». Тот, кто лишает человека гражданского звания, — его враг. Против врага своего он ищет «защиты и *мщения*» (курсив мой. — Д. М.) в законе. Если же закон не в силах защитить своего гражданина, то «пользуется гражданин природным правом защищения, сохранности и благосостояния». Лик революции проглядывает и за этими словами.

Едва ли не все эпизоды, повествующие о встречах с разными людьми на пути следования, рассказывают о нарушении законов, главным образом нравственных, но и юридических.

По слову Радищева, внутренняя суть гражданина — «человеколюбивое сердце». Говоря современным слогом, — гуманизм.

Итак, один закон и для гражданина и для властителя приведет общество к «блаженству», к благоденствию? Нет. «Вершина деяний человеческих есть добродетель», и «исполнение ее ничем не должно быть препираемо». Добродетель выше закона. Добродетель общественная делает человека гражданином, и государство должно создать для этого нелицемерные условия. Иначе...

Завершая рассмотрение некоторых положений книги Радищева, запрещенной для чтения в России более чем на сто лет, ответим на два «почему».

Почему Екатерина II при своем просвещенном абсолютизме посчитала Радищева «бунтовщиком хуже Пугачева»?

Знаменитые лозунги французского Просвещения — Свобода, Равенство, Братство, — а также «формула» естественного права «Свобода, равенство, собственность и безопасность в устах монархии так и остались теоретическими просветительскими рассуждениями». Радищев им противопоставил чреватое непосредственными революционными выводами положение: «Право без силы было всегда в исполнении почитаемо пустым словом» (глава «Новгород»). «Признание в оправдание Радищевым крестьянской революции означало отрицание просветительского принципа мирной пропаганды мирных реформ» [5].

Если Пугачев явился угрозой физического существования, то Радищев — духовного. А духовная смерть может быть страшнее физической.

И второе «почему». Почему Пушкин резко выступил против Радищева, его «Путешествия», почему снял в окончательном варианте стихотворения «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» строку: «...Что вслед Радищеву восславил я свободу...»?

Вот что писал Пушкин о Радищеве и его книге: «Мы никогда не почитали Радищева великим человеком. Его поступок всегда казался нам преступлением, ничем не извиняемым, а Путешествие в Москву весьма **посредственною книгою**; но со всем тем не можем в нем не признать преступника с духом необыкновенным; политического фанатика, заблуждающегося, конечно, но действующего с удивительным самоотвержением и с какой-то рыцарской совестью».

«В Радищеве отразилась вся Французская Философия его века: скептицизм Вольтера, Филантропия Руссо, политический цинизм Дидерота и Реналя» [6].

Справедливости ради надо сказать, что в письме 1823 г., адресованном А. А. Бестужеву, Пушкин упрекает его в неупоминании имени Радищева: «...Как можно в статье о русской словесности забыть Радищева? Кого же мы будем помнить?..» Но цитированные выше строки написаны в 1836 г. К этому времени «И сам, покорный общему закону, / Переменился я...» В 1836 г. Пушкин, воспитанный на идеях и идеалах французского Просвещения, которое революции не предполагало, был человеком, осознавшим себя гражданином Российской империи, находящимся у нее на службе. Это был Пушкин, пожелавший «определить как можно скорее свою судьбу, вырваться из Михайловского, *покончить с прошлым*, вступить с правительством в *лояльные, договорные отношения*» [7] (курсив мой. — Д. М.). Это был Пушкин, составивший по просьбе Николая I записку «О народном воспитании» (1826), где недвусмысленно назвал события 14 декабря «преступным заблуждением». Это был Пушкин, написавший «историю Пугачева», осудивший в ней, а затем и в романе «Капитанская дочка» «русский бунт, бессмысленный и беспощадный».

Последний отблеск радищевского видения окружающей крепостной действительности мелькнул у поэта в стихотворении «Деревня» (1819), а в 1830–1831 гг. он напишет три стихотворения, в которых вполне выкажет себя гражданином Российской империи. В стихотворении «Герой», написанном в диалогической форме, «Друг» вопрошает «Поэта» об «огненном языке» славы:

Но нам уж то чело священно,
Над коим вспыхнул сей язык,
На троне, на кровавом поле,
Меж граждан на чреде иной.
Из сил избранных кто всех боле
Твоею властвует душой?

Ответ «Поэта» создает своеобразный двуединый образ Героя, в котором сливаются черты Наполеона и Николая I — оба не как властелины или ратники, а как граждане, проявляющие мужественное милосердие, сочувствие к заболевшим чумой, один — в Яффе, другой — в Москве.

... он

Не бранной смертью окружен,
Нахмурясь, ходит меж одрами
И хладно руку жмет чуме,
И в погибающем уме
Рождает бодрость...

И на возражение «Друга» «Поэт» отвечает:

Тьмы низких истин мне дороже
Нас возвышающий обман...
Оставь герою сердце! Что же
Он будет без него? Тиран...

В этих строках Пушкин «оглянулся» на Радищева, на его мысль о «человеколюбивом сердце» гражданина.

17 ноября 1830 г., не без влияния революций во Франции и Бельгии, в Варшаве вспыхнуло восстание. Подавление «вольности святой» русскими штыками вызвало дебаты в правительствах Европы. В 1831 г. Пушкин написал стихотворение «Клеветникам России», в котором занял позицию уже не лояльную, но официально гражданственную. Стихотворение было благосклонно встречено Николаем I. И неблагосклонно -- П. А. Вяземским. В «Записной книжке» находим неодобрительные слова: «Пушкин в стихах своих: "*Клеветникам России*" кажет им (народным витиям, т. е. парламентариям Франции. — Д. М.) шиш из кармана. Он знает, что они не прочтут стихов его, следовательно, и отвечать не будут...» А еще раньше Вяземский резко высказался по поводу финала поэмы «Кавказский пленник»: «Поэзия — не союзница палачей».

Последние строки стихотворения «Клеветникам России» звучат так:

Так высылайте ж к нам, витии,
Своих озлобленных сынов:
Есть место им в полях России,
Среди нечуждых им гробов.

Ура-патриотические строки содержат неприкрытый намек едва ли не аракчеевской тональности на поражение Франции в войне 1812 г.

Пушкин зрелой поры полагает, что развитие народа и государства должно подчиняться внутренним законам, не подвергаясь внешнему воздействию. Борьбу Польши за свою независимость он называет «домашним спором» среди славян, тогда когда речь идет о подавлении самодержавным государством гражданских свобод жителей Царства Польского. А где же в этой ситуации Муза пушкинского свободолюбия? Она с ним, только она теперь другая. Теперь это свобода внутренняя, свобода ума и творчества. Пушкин живет в ощущении внутренней независимости от внешних обстоятельств:

(Из Пиндемонти)

Не дорого ценю я громкие права,
От коих не одна кружится голова.
Я не ропщу о том, что отказали боги
Мне в сладкой участи оспоривать налоги.
Или мешать царям друг с другом воевать;
И мало горя мне, свободно ли печать
Морочит олухов, иль чуткая цензура
В журнальных замыслах стесняет балагура.
Все это, видите ль, *слова, слова, слова*.
Иные, лучшие мне дороги права;
Иная, лучшая потребна мне свобода:
Зависеть от царя, зависеть от народа —
Не все ли нам равно? Бог с ними.

Никому

Отчета не давать, себе лишь самому
Служить и угождать; для власти, для ливреи
Не гнуть ни совести, ни помыслов, ни шеи;
.....
Вот счастье! вот права...

Два чувства от молодых ногтей живут в поэтическом сознании Пушкина. Чувство официальной гражданственности и чувство оппозиционной гражданственности. Как две полусферы, сложенные вместе, образуют шар, так два пушкинские чувства, взгляда, суждения образуют гармонически цельность его натуры. Видеть и понимать мир, не разделяя его на составляющие, — в этом антиномическое свойство души поэта, его экзистенциальная сущность. Именно в этом смысле, я полагаю, Г. П. Федотов писал о Пушкине как певце Империи и Свободы.

«...Россия была дана Пушкину не только в аспекте женственном — природы, народности, как для Некрасова или Блока, но и в мужском — государства, Империи. Но с другой стороны, свобода, личная творческая, стремилась к своему политическому выражению. Так само собой дается одно из главных силовых напряжений пушкинского творчества: Империя и Свобода» [8].

П. А. Вяземский назвал гражданскую позицию зрелого Пушкина «свободным консерватизмом».

Пушкинский государственный интерес представляется частным, то есть заявленным по определенному поводу и, пожалуй, временным в стихотворениях 1830–1831 гг., указанных выше. Но все выглядит значительнее, историчнее в петербургской повести-поэме «Медный всадник».

Герой поэмы — столичный чиновник, следовательно, гражданин. Но круг его мыслей далек от государственных интересов.

О чем же думал он? о том,

Что был он беден, что трудом
Он должен был себе доставить
И независимость и честь.

«Независимость и честь» для Евгения — это «Самостоянье человека, // Залог величия его». («Два чувства дивно близки нам...»), величия в своей социально-психологической малости. Он стремится отгородиться от больших государственных коллизий семьей, частной жизнью.

Мотив Пенатов как один из первенствующих возникает у Пушкина к 1829 г. В стихотворении «Дорожные жалобы» читаем:

То ли дело рюмка рома,
Ночью сон, поутру чай;
То ли дело, братик, дома!..
Ну, пошел же, погоняй!..

И опять две полусферы мирочувствования — жизнь частная и участие в жизни государственной — соединяются, образуя духовную цельность поэта.

Этим же чувством обретения Дома награждает Пушкин и своего героя. При этом Евгений понимает, что его социальный статус абсолютной независимости ему не дает:

... я молод и здоров
Трудиться день и ночь готов;
Уж кое-как себе устрою
Приют смиренный и простой.

Чиновник, он служит всего два года, следовательно, не дослужился еще до «местечка» или ордена, которые могли бы дать относительный достаток для семейной жизни. Его мечта — «мог бы Бог ему прибавить / Ума и денег...» Интересно, что он мысленно апеллирует не к директору департамента, не к царю, (а строка возможна: «Но мог бы царь ему прибавить...»), но к Богу. В 1833 г., когда писалась поэма, Пушкин отлично понимал, что «доброго паря» из Николая I не получилось, что его совету — «Во всем будь пращуру подобен...» — он не внял. Думаю, что именно поэтому его герой к царю и не адресуется. Царь и государство — силы, ему далекие. Бог — ближе.

«Внешняя подчиненность действительности при остром стремлении внутренне от нее обособиться — это именно та коллизия, которая присутствует уже в завязке поэмы, а затем становится движущей силой сюжета» [9].

Когда бунтующая против своего гранита Нева обрушилась на город, когда стихия выступила против цивилизации, Пушкин перед лицом общей

беды как бы уравнивает Евгения с Петром. Евгений готов скакать за царем следом:

На звере мраморном верхом
Без шляпы, руки сжав крестом,
Сидел недвижно, страшно бледный
Евгений....

Пушкин сближает героев — Евгения и Петра Медного — схожестью поз, их статикой: «Сидел *недвижный*...» — «Он узнал... и того, / Кто *неподвижно* возвышался / Во мраке медною главой...» (курсив мой. — Д. М.).

С одной стороны, наметилось единство между гражданином и государством перед лицом общей беды. С другой, — сидя «на звере мраморном верхом», Евгений мысленным взором видит впереди, в «окрестной мгле», не черного истукана, а «ветхий домик», где живет «его Параша». Но между ним и ею — Он, «кумир на бронзовом коне»!

В минутной готовности скакать за Петром Медным, истуканом государственности, — отступление от гражданственности лояльной, от своего скромного идеала и готовность стать на путь гражданственности официальной. Так герой вступает в противоречие с самим собой и, следовательно, на путь гибели.

Наметившееся единство гражданина и государства подвергается испытанию стихийными силами, случаем, иррациональными началами, которые свойственны и стихиям, и государственности. Город, как воплощение петровской «умышленности», иррационально враждебен горожанину-гражданину, он его подавляет, подчиняет своей метафизической силой. Позже А. Блок, думая о «Медном всаднике», о Петре, о Петербурге скажет: «Все мы находимся в вибрациях его меди». Поэтому всякая гражданственность в России относительна.

Когда произошла беда, когда природа-стихия обрушилась на город-цивилизацию, была уничтожена мечта Евгения о духовной свободе. Ответ: реакция его — поднятый в «неколебимую вышину» маленький кулачок: «Ужо тебе!» — «шепнул он, злобно задрожав». Чувство зла не входит в число гражданских добродетелей. Именно в этот момент Евгений перестает быть лояльным гражданином и становится гражданином оппозиционным, активно протестующим.

Против чего бунтует Евгений?

Он бунтует не против Невы, которая, «как зверь остервенясь, / На город кинулась»; не против самодержца Александра I, который тут, рядом, в Зимнем дворце наблюдает, меланхолично и обреченно, за буйством стихий. Даже не против Петра — основателя города. Он бунтует против непонятной ему, но понятной Пушкину мистической,

неоухотворенной силы государственности, в данном случае символизированной «кумиром на бронзовом коне». Именно эта сила выступает в истории — в разных обликах — «властелином судьбы» гражданина. Сегодня мы это называем Системой: не кто-то лично, но некое роковое сложение «иррациональных чисел».

Бунт из семи (сакральное число для Петербурга!) букв — «Ужо тебе!» — ввергает Евгения в состояние ужаса перед содеянным. «Безумием бедным» называет Пушкин героя, осмелившегося защищать перед государством свои «независимость и честь», свою частную мечту-судьбу. Но...

Есть упоение в бою
И бездны мрачной на краю,
И в разъяренном океане,
Средь грозных волн и бурной тьмы,
И в аравийском урагане,
И в дуновении чумы.

Пир во время чумы

Пик ощущения духовной свободы героя — бегство от «всадника медного», а может быть, и от самого себя, взбунтовавшегося. Последующее же смирение и «смятение» от памяти о том, что он себе позволил, возвращает героя к состоянию лояльной гражданственности:

Смущенных глаз не подымал
И шел стороной.

По ассоциации вспоминаются строки И. Бродского:

Если выпало в Империи родиться,
Лучше жить в глухой провинции у моря.
Письма римскому другу

* * *

«...непримиримость самодержавного государства к любым формам общественной активности — нетерпимость, заложенная в петровских принципах строгой регламентации государственной жизни, — особенно откровенно проявилась после 14 декабря 1825 г.» [10]. «Медным Всадником» Пушкин связал в духовной жизни общества эпохи Петра Великого и Николая I и художественно опередил взаимоотношения личности и государства.

Когда «солнце нашей поэзии закатилось» (В. Ф. Одоевский), тогда «все глухо и мертво в литературе нашей было» (Н. А. Некрасов). Так продолжалось около десяти лет.

В 1847 г. В. Г. Белинский написал известное «Письмо к Гоголю» по поводу его книги «Выбранные места из переписки с друзьями». Началось великое гражданское противостояние XIX в., захватившее все слои образованного общества и приведшее Россию к распутью: реформа, или революция. Появление на общественной арене «новых людей», разночинцев, привело не только к политическому, но и к этическому разногласию.

Русская история развивается по-восточному неторопливо, и активный диалогизм гражданской распри продолжался около четверти века, с 1855 по 1881 г.: «Самодержавие в России было ограничено цареубийством».

Дворяне и разночинцы расходились во всем: во взглядах на социальное устройство России, на искусство, на природу, на любовь. Идеалистические (гегельянские) философские предпочтения — первых, материалистические (вульгарно-материалистические) — вторых. В обществе бытуют две морали.

Художественный сдвиг, произошедший в литературе, в других искусствах был заявлен Н. Г. Чернышевским, который утверждал, что современная литература должна быть тенденциозной, то есть должна служить не столько искусству, сколько обществу, общественной борьбе. Эту точку зрения, колеблясь и сомневаясь, принял Н. А. Некрасов, дворянин по рождению, разночинец не столько по глубоким внутренним убеждениям, сколько по внешним обстоятельствам.

В 1856 г. вышла книга стихотворений Некрасова, на долю которой выпал успех, не виданный со времен Пушкина, как писали современники. Книга открывалась программным стихотворением «Поэт и гражданин». «Это одно из самых глубоких произведений русской поэзии о соотношении гражданственности и искусства» [11]. Год назад Н. Г. Чернышевский защитил магистерскую диссертацию «Эстетические отношения искусства к действительности». Искусство как способ выражения социально-нравственного противостояния действительности, жизни все более заявляет о себе.

Стихотворение «Поэт и гражданин» — это диалог, содержащий трагические монологи Поэта и пламенные речи Гражданина.

Образ Поэта наполнен некрасовским самообличением за недостаточное следование идеалам гражданственности, понимаемой в революционно-демократическом духе.

В традиционном прочтении стихотворения образ Поэта связывается с самим Некрасовым, а Гражданина — с Чернышевским, Добролюбовым. Возможно, это и так. Но не исключен и другой подход к интерпретации

стихотворения. Образы Поэта и Гражданина — это выражение внутреннего противоречия самого Некрасова. Кажется, нигде и никогда Чернышевский не упрекал Некрасова в «бестолковости» поэм, «не новых» элегиях. Скорее, наоборот. «Такого поэта, как Вы, у нас еще не было. Пушкин. Лермонтов, Кольцов как лирики не могут идти в сравнение с Вами». «Некрасовский Гражданин противопоставлен Поэту не как отрицание, а как выражение его лучшего «я», — справедливо, на мой взгляд, утверждает В. В Гиппиус [12].

Одна из мыслей этого стихотворения состоит в том, «как мало может сделать поэзия в интересах народа». Эта точка зрения противоположна взглядам «человека 40-х гг.», дворянина-либерала той поры, когда поэзия, искусство представлялись движущей силой прогресса.

Вообще в России гражданская приниженность художника стилистикой государственного режима, несмотря даже на внешнее благоволение к нему, является характерным штрихом культурной политики.

В стихотворении Некрасова Гражданин воплощает голос гражданской совести, а Поэт — это голос неверия в свои возможности и в те изменения, которые произошли после смерти Николая I и поражения России в Крымской войне.

В чем же проявляется гражданственность Гражданина и какова она?

Он призывает Поэта, говоря современным слогом, занять активную жизненную позицию в связи с наступлением нового времени:

Послушай: стыдно!
Пора вставать! Ты знаешь сам,
Какое время наступило;
В ком чувство долга не остыло,
Кто сердцем неподкупно прям,
В ком дарованье, сила, меткость,
Тому теперь не должно спать.

Поэзия, по мысли Гражданина, должна «громить пороки смело», а не провозглашать «вековые истины». Иначе говоря, социальная конкретика дня, а не абстрактные «вечные» добродетели должны быть предметом поэзии. Зачем? Почему?

Не будет гражданин достойный
К отчизне холоден душой.

Гражданин в Поэте хочет прежде всего видеть гражданина, поэтому звучат такие строки:

Будь гражданин! служи искусству,
Для блага ближнего живи,

Свой гений подчиняя чувству
Всеобнимающей Любви.

Неразрывность общественных и художественных интересов в русской литературе качественно отличает ее от литератур европейских. Это отличие особенно ощутимо становится в середине — второй половине XIX века, когда художественная дискуссия о России достигает своего апогея. И вопрос о гражданственности, ее понимании является центральным.

Ах, будет с нас купцов, кадетов,
Мещан, чиновников, дворян,
Довольно даже нам поэтов,
Но нужно, нужно нам граждан!
Но где ж они? Кто не сенатор,
Не сочинитель, не герой,
Не предводитель, не плантатор,
Кто гражданин страны родной?
Где ты? Откликнись! Нет ответа.

Не правда, ли, и сегодня эти строки звучат современно?!

«А что такое гражданин?» — вопрошает Некрасов. И отвечает: «Отечества достойный сын». Понятие гражданственности сопрягается с отчизною, родиной и нигде — с государством. Лукавый русский ум разводит — и справедливо! — эти понятия. Гражданин — это не просто человек, житель государства; это уровень нравственного развития, при котором судьбы родины — дело глубоко личное. Но за оппозиционную гражданственность в России можно поплатиться головой, и Некрасов это прекрасно понимает. Поэт молча не соглашается с самым пламенным призывом Гражданина:

Иди в огонь за честь отчизны,
За убежденье, за любовь...
Иди и гибни безупречно.
Умрешь не даром: дело прочно,
Когда под ним струится кровь...

Ответа нет...

Так возникает в русской литературе мотив «крови по совести» во имя гражданских идеалов. Его будут опровергать такие несходные писатели, как Достоевский и Горький.

Как уже было сказано, за оппозиционную гражданственность можно в России поплатиться головой, поэтому Поэт и скажет:

Я робко голову склоняю

При слове честный гражданин.

Гражданственность, проявляющаяся в интересах отечества, родины, оказывается, не совпадает с интересами государственности, функция которой есть подавление.

Сила подавления и преследования общественного и художественного свободомыслия государством может приводить или к сопротивлению — и к этому призывает Некрасовский Гражданин, — или к унынию, душевной подавленности, ламентациям, творческому краху, — и это переживает Поэт. Если трактовать некрасовское стихотворение как борьбу ума и сердца («Ум с сердцем не в ладу»), то в последнем монологе Поэта обнаруживается «внутренняя гражданственность, которая мгновенно скрывается, когда «загремят внезапно цепи». Лирический герой понимает, что выбора — Поэт или Гражданин? — уже не существует. Да и в название диалога введен соединительный союз «и», а не разделительный «или».

Драматическая бинарность русского сознания особенно обостренно проявилась в общественной жизни и в художественно-публицистическом творчестве второй половины XIX века. Так что же гражданин? По мысли Пушкина, гражданин — это человек

.... с душою благородной,
Возвышенной и пламенно свободной.

Это и есть «отечества достойный сын».

* * *

Идеи и мотивы гражданственности пронизывают всю русскую литературу XIX и XX вв. Она определяется в общем и целом как противостояние художников властителям, и поэтому в ней доминирует до известной поры гражданственность открыто оппозиционная. При этом писатели и поэты по-разному исполняли свой гражданский долг.

Гоголь ратовал за православие и корил Россию «мертвой души» за потерю веры в Бога и утрату гражданственности; Островский показал, как рождается чувство протеста против угнетения, как «выламывается» человек из массы, из тисков среды — первый шаг к осознанию себя самого в обществе; Гончаров открыл нам русского человека на распутьи между уходящим и грядущим. Он узрел прагматическое служение отечеству в образе Андрея Штольца, русского немца, но уронил горячую слезу об исчезающей поэтической душе, олицетворенной Обломовым, отказавшимся по причине натуры от общественной пользы. Тургенев

смертью осудил оппозиционную гражданственность Базарова, заявившего категорический *nihil* не только дворянскому, но и всему историческому прошлому России. В это же время Чернышевский в публицистическом романе «Что делать?» показал другую суть «новых людей», гражданственность которых состоит в свободе выбора жизненных путей вплоть до свободы в интимно-чувственных отношениях, в демократизме, противостоящем миру буржуазности «пошлых людей». Толстой отвергает кровавый революционный путь общественного развития, обрекающий нацию на селекцию. «Сопрягать» надо все, составляющее русскую жизнь: крестьянский мир с дворянским обществом, светский ум с религиозным сердцем, людское противостояние с дружеским примирением. Все — кроме идеи государственности. И Александр I, и особенно Аракчеев со Сперанским, а затем высокопоставленный чиновник Каренин показаны Львом Великим с явным неодобрением, даже сарказмом, и «любимые» герои писателя от них уходят.

«Умышленный» и «отвлеченный» от общего литературного пути Достоевский, описывая «преступления и наказания» своих героев — акты, подотчетные Уложению о наказаниях, — взвешивает их не на весах государственной Фемиды (внешне это есть), а на весах совести и Бога. «Нравственный закон, живущий в нас, называется совесть», — соглашается Достоевский с Кантом. А «совесть без Бога есть ужас, она может заблудиться до самого безнравственного», — заявляет писатель. Гражданская позиция Достоевского началась с революционности (кружок Петрашевского) и завершилась антиреволюционностью, антибуржуазностью и монархизмом. Его гражданская позиция определяется не социальными предпочтениями, но религиозными и нравственными. Из лозунга Французской революции он взял только идею братства: «Были бы братья, а братство будет». Вероятно, до пророческой мысли Достоевского мы еще не дожили.

«Родина не может существовать без свободы, свобода без добродетели, добродетель без граждан; без этого у вас все, начиная с правителей государства, будут жалкими рабами. Однако воспитать граждан — дело не одного дня; и чтобы иметь граждан-мужей, нужно наставлять их с детского возраста». (Ж.-Ж. Руссо).

Список использованной литературы

1. См. *Лотман Ю. М.* Александр Сергеевич Пушкин. Л., 1981. С. 174.
2. *Ильин И. А.* Путь к очевидности. М., 1993. С. 257.
3. *Залыгин С.* Литературные заботы. М., 1972. С. 283.
4. *Степун Ф. А.* Чаемая Россия. СПб., 1999. С. 411.

5. Берков П. Н. Проблемы исторического развития литератур. Л., 1981.
6. Берков П. Н. Цит. изд. С. 184.
7. Пушкин А. С. Александр Радищев. Полн. собр. соч.: В 6 т. М., 1936. Т. V. С. 268.
8. Федотов Г. П. Певец Империи и Свободы // Пушкин в русской философской критике. М., 1990. С. 373.
9. Федотов Г. П. Там же. С. 357.
10. Гордин М. Величие «ничтожного героя» // Вопросы литературы. 1984. № 1. С. 152.
11. Гордин М. С. 154.
12. Скатов Н. Н. «Я лиру посвятил народу своему». М., 1985. С. 16.
13. Гиппиус В. В. От Пушкина до Блока. М.; Л., 1966. С. 251.

*Т. Г. Браже,
доктор педагогических наук,
профессор СПбАППО,
И. И. Шатилова*

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ УБЕЖДЕНИЙ УЧАЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Путь движения современной России к правовому государству и гражданскому обществу ставит сегодня перед школой задачу воспитания самостоятельной, социально активной, творческой личности, открытой к развитию своего творческого потенциала, способной «конструировать свой внутренний мир на основе ориентации в мире ценностей, теории и правил» [1]. Критериями действенности школьного гуманитарного образования выступают культура суждений, убеждений, эмоций, речи, эстетического вкуса, поведения [7]. Каждый из этих элементов (их можно рассматривать и как компетенции) формируется постепенно и одновременно, соответствуя гетерохронности развития психофизиологических функций. Главной целью является личностное освоение знаний и их переход в интегральные характеристики личности. Сами знания иногда полностью забываются, но, «исчезая», «свертываются» в более обобщенные смысловые единицы, определяющие мировосприятие личности, ее ценностные ориентации, понимание мира вокруг себя и себя в мире, обеспечивают индивидууму вхождение в систему взаимоотношений «человек—человек», «человек—общество»,

«человек—мир», «человек—вселенная», где каждый как личность уникален в своей миссии.

Культура нравственных убеждений в системе интегральных характеристик личности является структурообразующей, так как сама нравственная воспитанность является основой личности, интегрирующей ее в человеческое сообщество, позволяющей «уживаться» с другими людьми. Золотое правило нравственности «Поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой» является неотъемлемой частью сознания нравственного человека.

Являясь одним из основных компонентов мировоззрения личности, основой мотивационной структуры, убеждения отражают потребности личности, побуждающие ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями, и в этом смысле убеждения являются важнейшей характеристикой личности. Они составляют смысл и содержание ее жизни. Убеждения являются субъективной стороной поступка, основным принципом поведения. «Они тем самым есть наиболее совершенное выражение сознательности человека, его отношения к миру, к другим людям, к своей деятельности, к самому себе. Убеждения — это активное положительное отношение к общечеловеческим нравственным ценностям» [2]. Убеждения, таким образом, непосредственно связаны с ценностями. Ценность же рассматривается как объект, отраженный, осмысленный и оцененный субъектом в свете его идеалов, целей, интересов и потребностей. Индивид осознает мир через призму ценностей, которые реализуются в ценностных ориентациях. Б. Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания» характеризует ценностные ориентации как «направленность личности на те или иные ценности» [3]. Будучи компонентом не только сознания, но и поведения, ценностные ориентации являются достоянием эмоциональной жизни индивида и связаны с его убеждениями. Таким образом, следует говорить не только о тесной взаимосвязи ценностей, убеждений и ценностных ориентаций, но и о взаимозависимости этих компонентов мотивационно-когнитивной сферы. Невозможно сформировать убеждение без опоры на соответствующую ценность. Освоение социальных знаний, эталонов на уровне убеждений означает, что они становятся специфическими внутренними регуляторами активности личности и начинают выполнять триединую функцию: гностическую, мотивационную и организаторскую. Таким образом, в структуре убеждения выделяются когнитивный компонент, отражающий уровень усвоения соответствующего знания; мотивационный, выражающий особенности личного отношения к усвоенному знанию, степень уверенности в его личной значимости; поведенческий, выражающий действенность мотивационного компонента, степень его влияния на

поведение. Способность убеждений выполнять функцию побудителей поведения обуславливается тем, что они «фокусируют в себе» ценностные ориентации личности, благодаря чему работа убеждений придает поведению избирательность, направленность и личностный смысл [4]. Сила убеждений проявляется и в том, что, являясь по существу надситуативными, они осуществляют регулятивную функцию в ситуации выбора.

Убеждения касаются разных сторон жизни, в связи с чем их принято делить на идейные, политические, философские, этические, эстетические, религиозные, антропологические, педагогические, экологические и др. Образуя целостную систему взглядов, они выступают в качестве основы мировоззрения человека. Именно такие взгляды характеризуют человека как личность. В связи со своими убеждениями люди могут находиться в прямо противоположных позициях, однако в этом случае нравственные убеждения должны служить основой взаимопонимания и сотрудничества. Именно они, по мнению большинства философов, являются основой личности человека.

Формирование нравственных убеждений выступает квинтэссенцией нравственного воспитания и связано, в первую очередь, с формированием ценностных отношений, главной особенностью которых является то, что они «включают в себя не только должное (норму, императив), но и желаемое, связанное с добровольным, свободным выбором, душевным стремлением» [5]. «Желание, добровольный выбор связаны с чувством удовольствия, радости, душевного подъема и являются переживанием реализации идеала как цели стремления. Наиболее ярко это свойство ценностей проявляется в экстремальных ситуациях» [5]. Ценностные отношения ненасильственны. По И. Ильину, любовь возникает сама; а если она сама не возникает, то ее не будет;... она есть дело... внутренней свободы человеческого самоопределения, их нельзя отнять у человека (если они есть), и нельзя логически доказать их существование (для бесчестного честь — химера). В этом смысле нравственные убеждения и общечеловеческие ценности сближаются.

Убеждения — это ценности, вербализованные в установках. Универсальная ценность Жизнь может быть вербализована и в убеждении «жизнь бесценна», и в других: «жизнь многогранна», «жизнь мудра», «нельзя отнять жизнь у другого», «надо жить так, чтобы приносить радость себе и людям», «жизнь дана человеку во благо». Но, с другой стороны, эта же ценность может отразиться в убеждении «своя жизнь дороже чести и достоинства» или «жизнь дана человеку в наказание». От этого будет зависеть способ человеческого существования, вектор поисков смысла жизни. По аналогии любая универсальная ценность, как-

то: Добро, Красота, Истина, Человек, Природа, Мир — имеет свое выражение в нравственных убеждениях конкретного человека.

Процесс формирования убеждений в силу своей сложности и многофакторности является длительным и требует целенаправленной и осознанной работы как отдельного учителя, так и всего педагогического коллектива. Он включает в себя целый комплекс разнообразных приемов и предполагает использование потенциала разных предметов и внеклассных мероприятий. Оценивая результаты уровня сформированности убеждений, мы не должны забывать о гетерохронности развития интересов и потребностей человека и в связи с этим о вполне возможной отсроченности результата педагогического воздействия.

Являясь компонентом когнитивно-мотивационной сферы, нравственное убеждение в своей основе имеет знание нравственной нормы. Чтобы знание превратилось в убеждение, оно должно пройти процесс интериоризации. Знание интериоризируется либо путем приобретения собственного жизненного опыта, либо через сильное эмоциональное переживание; когда знанию придается личностный смысл, оно становится твоим, частью твоего «я».

Убеждение — продукт интериоризации, а это предполагает осознанное принятие, присвоение. Поэтому на первом этапе формирования убеждений необходимо провести работу по осознанию самого понятия «убеждение». Система заданий по осмыслению понятия и роли убеждений в жизни дает обычно хорошие результаты. Возможность задуматься над отвлеченным понятием, сформулировать своими словами — что это для тебя значит, осмыслить роль убеждений в твоей жизни — все это элементы рефлексии. Человек начинает задумываться над основными жизненными принципами, анализировать, чем он руководствуется в своем поведении. Отталкиваясь от утверждения, что большее влияние имеет информация, сформулированная самим человеком, и он лучше ее запоминает («пока я не попытался выразить словами свои собственные убеждения, я не понимал их», — писал известный философ и психолог У. Джеймс), мы предложили учащимся 9 класса сформулировать понятие «убеждение».

Вот некоторые ответы:

«Убеждения — это принципы человека. Это точка зрения, которую человек никогда не меняет. Я считаю, что убеждения — часть личности человека. Какая личность, такие и убеждения. Бывают люди без принципов, но такие обычно становятся предателями, преступниками, убийцами».

«Убеждения — это моральные принципы, которые человек для себя выработал сам. Они гораздо сильнее принципов, привитых законом и

общественной моралью. Убеждение — самое ценное, что есть у человека и что помогает ему жить».

«Убеждения — непоколебимые принципы, моральные устои, идеи, понимание каких-то конкретных вещей, нравственных идеалов и ценностей, которые не подвергаются влиянию других людей и изменению после того, как они сформировались. То, за что многие люди готовы стоять насмерть, претерпевать лишения».

«Убеждение — это что-то, в чем человек уверен и о чем никогда не изменит своего мнения. Это основной принцип его жизни».

Анализ ответов показывает, что большинство учащихся отмечают главные отличительные особенности убеждений:

- устойчивость;
- силу;
- личностную значимость;
- ненасильственность принятия («то, что человек выработал сам»);
- исключительную значимость для личности.

Однако не замеченной осталась колоссальная роль нравственных убеждений в выборе способа жизни человека, в определении его жизненных целей. Учитывая, что сила убеждений именно в их действенности, в том, что они оказываются регуляторами нашего поведения в ситуации нравственного выбора, необходимо особое внимание уделить этой проблеме.

Осмыслить роль убеждений в жизни человека нам помогает русская классическая литература. Так, в 9 классе мы обращаемся к роману М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Анализ текста, подробное рассмотрение нравственных ситуаций, сопереживание героям произведения расширяют эмоционально-нравственный опыт учащихся. Внимательное изучение текста помогает ответить на вопрос: нужны ли человеку нравственные убеждения, что они дают ему. Как явствует из текста романа (разговор Печорина с доктором Вернером), герои убеждены в двух вещах: «в одно прекрасное утро» умрешь, а «в один прегадкий вечер имел несчастье родиться». Достаточно ли иметь всего лишь два таких убеждения, к чему это приводит героя? Отвечая на этот вопрос путем анализа текста, учащиеся неизбежно придут к мысли, что нравственные убеждения человеку необходимы, так как человек без убеждений — человек без стержня в жизни, без цели, способный жестоко распоряжаться жизнью других людей, не приносящий радость другим и не испытывающий радости бытия сам. Важно подвести учащихся к выводу, что отсутствие такого стержня в жизни лишает человека нравственной опоры, разрушительно действует на него самого и губительно для других.

Возможность продолжить эту работу дает программа по литературе 10–11 класса. Произведения, изучаемые на уроках, самым

непосредственным образом затрагивают вопросы, входящие в круг проблем, волнующих наших современников. Принципы видения писателем жизни могут повлиять на формирование личности учащихся, при условии не просто пассивного усвоения знаний, а живого, активного их восприятия. Важно, чтобы знания обогащали духовную жизнь учащихся, возвышали их нравственно, эстетически и психологически, превращались в убеждения.

Так, в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» останавливаемся на проблемах отношений между людьми различных общественных классов и идеологий, любви и дружбы, взаимоотношений с родителями, стойкости и законченности убеждений человека, умения бороться за них, воспитания и самовоспитания человека и др. Глубокая и серьезная работа на уроках должна возбудить осмысленное эмоциональное отношение к героям, поставить перед учащимися ряд этических проблем, вытекающих из этого произведения, способствуя нравственному воспитанию. В свете исследуемой проблемы безусловный интерес представляет личность главного героя. Умение Базарова отстаивать свои убеждения в первом круге странствий вызывает огромное уважение. Мы можем соглашаться с ними («всякий человек сам себя воспитать должен») или не соглашаться («Рафаэль гроша медного не стоит»), но необходимо понимать, откуда у него такие взгляды и убеждения. Стремление «не зависеть от времени», изменить обстоятельства общественной жизни, если они плохи, «быть нужным России» — такую задачу «гиганта» ставил перед собой этот молодой человек, отменяя другие, «лишние» для этого, как ему кажется, ценности, в том числе любовь, искусство и отчасти природу. Сила его натуры проявляется не только в том, как он умеет защищать свои взгляды, но и в том, что он способен признать некоторые из прежних его убеждений ложными. Жизнь скорректировала его убеждение, что главное в «бабе» — «этакое богатое тело», что если человек от неудачи в любви «раскис», «этакой человек не мужчина, не самец». Когда его настигла любовь, Базаров заговорил о любимой иначе: «великодушная», «славная», «чистая»; «Дуньте на умирающую лампаду, и пусть она погаснет...». «Страстное, грешное, бунтующее сердце», — как определял характер Базарова Достоевский, — взяло верх над прежними суждениями, и не только по отношению к любви. Особенно сильно и полно это проявляется в сцене болезни и смерти героя. По эмоциональному воздействию это одна из самых сильных сцен в русской классике, поэтому ей стоит уделить особое внимание.

В романе Толстого «Война и мир» напряженные духовные искания главных героев, поиски ими смысла жизни — узловые моменты произведения. Проследить, как меняется траектория жизни князя Андрея в связи со сменой ценностей в его жизни — задача для учащихся. Военная

доблесть и слава, являясь в определенный момент смыслом его жизни, определяют его поведение. Князь поступает в соответствии со своим убеждением, в основе которого находится ценность воинской чести, результатом которой может стать слава. Однако она развеивается, как туман над полем Аустерлица. Красивые, но фальшивые слова прежнего кумира — Наполеона, высокое небо и «мертвое укоризненное лицо жены» открывают князю нечто большее, чем слава. Формируются новые представления о ценностях бытия: «Я знаю в жизни только два действительных несчастья: угрызения совести и болезнь. И счастье есть только отсутствие этих двух зол. Жить для себя, избегая этих двух зол, вот вся моя мудрость теперь», — так он заявляет Пьеру в Богучарове. Князь начинает жить в соответствии со своими новыми убеждениями, которые являются результатом жизненных обстоятельств, разочарований в прежних идеалах и целях. Также меняется его жизнь, когда к нему приходит любовь и ощущение Родины. Вместе с этими ценностями к нему приходит понимание смысла жизни: «Любовь есть жизнь. Все, все, что я понимаю, я понимаю только потому, что люблю. Все есть, все существует только потому, что я люблю. Все связано одной ею».

Показательны в отношении проявления роли убеждений в жизни человека сцены расстрела группы пленных, в которой находится Пьер. Почему он теряет стержень жизни, почему для него все обесмысливается? Убеждение в том, что жизнь — самое бесценное и неприкосновенное, данное Богом и не подчиняющееся злой воле человека, рушится в одночасье: «Мир завалился в его глазах и остались одни бессмысленные развалины». Происходит самое страшное — жизнь теряет смысл. Возрождение у Пьера веры в жизнь и в людей было трудным и совершилось благодаря Платону Каратаеву, с его добротой, нравственной устойчивостью, естественностью всех поступков и неистребимой верой в добро, разумность жизни, верой в возрождение человека. Будучи в плену, Пьер понял давнюю мысль князя Андрея об «отрицательном счастье». «Отсутствие страданий, удовлетворение потребностей и вследствие этого свобода выбора занятий, то есть образа жизни, представлялись теперь Пьеру несомненным и высшим счастьем человека». В одну из ночей Пьер осознал, что нельзя лишить человека «его бессмертной души», что в любых условиях, страданиях и муке жизнь есть бесценный дар и что источник счастья находится в душе самого человека. «И все это мое, и все это во мне, и все это я!» — думал Пьер. Вместе с ощущением того, что окружающий мир является неотъемлемой частью самого героя, он обретает внутреннюю свободу («...значит, кого французы держат в плену?») Можно ли держать в плену «бессмертную душу»? Идя от эпизода к эпизоду, мы последовательно доказываем исключительную роль убеждений в жизни человека. Показательно в этом смысле конечное

убеждение Пьера: «Ежели люди порочные связаны между собой и составляют силу, то людям честным надо сделать только то же самое. Ведь как просто!» Это убеждение определит дальнейший путь Пьера, цель его жизни. Насколько оно истинно для наших учеников — предмет их рефлексии.

Сцены, посвященные Андрею и Пьеру, поднимают коренные вопросы бытия, смысла жизни. Сила реализма и психологизма изображения Толстым героев в этих ситуациях, их эмоциональная насыщенность столь велики, что не могут не взволновать учащихся, заставить их сопереживать героям, а это является неотъемлемым условием формирования собственных убеждений.

Там, откуда безбоязненно идут в «омут жизни» Андрей и Пьер, останавливается другой толстовский герой — Николай Ростов. «Омут жизни» пугает Николая Ростова, с его потребностью и привычкой к ясности, простым решениям, четким выводам. «У него был тот здравый смысл посредственности, который показывал ему, что было должно». Этот «здравый смысл» в соединении с чутьем, свойственным всем Ростовым, позволял Николаю совершать ясные, чистые поступки: с Теляниным — в первом томе, с прощением векселя Друбецких, спасением семьи поляков — во втором томе, после чего Денисов и скажет: «Эта дурацкая ваша порода ростовская!» Но этот же «здравый смысл посредственности» убоится «омута жизни» и не позволит Николаю понять «путаницу жизни», сделает для него нормой ту среду, в которой можно жить, «оградив себя от всей житейской путаницы». Ему не под силу окажется осмысление ситуации с «награжденным Лазаревым и Денисовым, наказанным и непощенным», дружба Наполеона и Александра. Вся эта мучительная работа кончается для Николая Ростова убеждением: «Наше дело исполнять свой долг, рубиться и не думать, вот и все. А то коли бы мы стали обо всем судить да рассуждать, так этак ничего святого не останется. Этак мы скажем, что ни бога нет, ничего нет».

При сопоставлении толстовских героев важно показать учащимся многомерность жизни, ее неоднозначность. Пьер — хороший человек, убежденный, что надо объединить всех хороших людей. Николай — хороший, честный человек, но решительно убежденный, что надо рубить всех инакомыслящих. Просто ли им будет объединиться? А ведь они окажутся по разные стороны баррикад — два хороших человека.

Жизнь по своей сути конфликтна, в ней самой заложены противоречия, как и в человеке. Но вот способы разрешения конфликтов могут быть разные, в том числе бескровные, на базе общечеловеческих ценностей. Проблема противопоставления истинных ценностей и их суррогатов имеет чрезвычайное значение. Нацеленность на светлое

будущее и справедливое социальное переустройство мира, казалось бы, не таит в себе никакой опасности, однако горький опыт нашей страны говорит об обратном. Страшный рассказ В. Тендрякова «Хлеб для собаки» показывает пропасть между холодным миром идей, абстрагированным от живых людей, по сути враждебным им, и истинным, живым человеческим участием. Истинная ценность, истинная человечность может проявиться только в сострадании, сопереживании, сочувствии к конкретному живому человеку. Работа над этим рассказом пробуждает у многих учащихся сильный эмоциональный отклик, заставляет испытать настоящее потрясение. Одна ученица написала в своей работе: «После этого рассказа невозможно ничего говорить. Можно только молчать... молчать и думать».

Уроки литературы, направленные не просто на передачу определенного знания, но имеющие колоссальный заряд эмоционального воздействия, более всего влияют на формирование мотивационного компонента убеждения, ибо в процессе сопереживания человек приобретает эмоционально-нравственный опыт, по сути, решает для себя, имеет ли данная ценность для него личностную значимость.

Наполненный трагическими событиями XX век, сегодняшнее понимание того, что все мы находимся «в одной лодке», заставляет серьезно задумываться над поисками разрешения конфликтов бескровным способом. Не случайно сегодня одно из самых востребованных и социально одобряемых качеств — терпимость (толерантность).

Незаменимую роль в становлении личностных качеств, оказывающих непосредственное влияние на убеждения, играют уроки психологии. Как путь к самоопределению, самопознанию они являются необходимым условием успешности работы по формированию нравственных убеждений. Уроки психологии помогают узнать себя, свои особенности, понять, что нет «плохих» и «хороших» людей, есть «другие». Все люди разные, со своими особенностями, но в чем-то они очень похожи. Так, незатейливый психологический эксперимент прекрасно может проиллюстрировать, в чем сходство большинства людей. Предлагаем учащимся нарисовать вертикальную линию. В верхней точке записать «самый» красивый, умный, добрый (ряд можно продолжить), в нижней — «самый» уродливый, глупый, злой и т. п., далее — отметить середину, а потом нужно на этой шкале показать точку, которая бы определяла их оценку своих качеств. Опыт показывает, что подавляющее большинство поставит точку выше середины. Для них будет откровением, что в этом они похожи, ведь практически каждому человеку свойственно оценивать себя чуть выше среднего (в силу природной скромности), так как потребность в самоуважении очень велика. Нужно объяснить, что практически все люди нуждаются в защите, любви и уважении, ибо это

основные потребности человека. В этом мы все похожи. Похожи и в том, что считаем себя, в сущности, «хорошими парнями», но при этом почему-то не всегда приходит в голову, что рядом с нами находящийся человек то же самое думает про себя. Уже в этой точке заложен потенциальный конфликт. Обратим внимание, что мы ставим точку оценки выше среднего, а значит, считаем себя не просто «хорошими», а «чуть лучше» других (!), тем самым подсознательно присваивая себе право на то, что твоя позиция будет более правильной. Уроки психологии дают знание о природе человека, помогают лучше узнать самого себя, понять других. Курс «Психология личности» для 10 класса, построенный как система практических занятий по диагностике свойств личности, особенностей психических процессов и эмоциональных состояний, оказывает самую эффективную помощь в работе по формированию нравственных убеждений. Теоретические сведения даются в качестве комментария к диагностикам. В курсе используются ролевые игры и психологические тренинги. Для учащихся это не просто полезно, но и интересно.

Уроки психологии позволяют, во-первых, осознать учащимся, что все мы живем в одном мире, но видим его по-разному в силу особенностей нашей психики, во-вторых, узнать о своих личностных особенностях, «плюсах» и «минусах», в-третьих, увидеть возможности самосовершенствования, в-четвертых, получить навыки межличностного взаимодействия (ролевые игры дают возможность «влезть в шкуру» другого человека). Главное — узнать, что все мы разные, если человек думает и поступает не так, как мы, это не значит, что он плохой, он — другой, наша задача — попытаться его понять. Такая позиция развивает терпимость, умение выслушать другого человека. Знания, полученные на уроках психологии, безусловно, помогут в изучении сложнейшего курса литературы в 10–11 классах. Понятнее станут мотивы поступков героев Достоевского, легче воспринимается «диалектика души» Толстого, а его метафора «люди, как реки...» становится очевидной. Когда мировоззрение писателя, система его нравственных ценностей становятся понятными, читателю легче вступить с ним в диалог, выработать собственную позицию.

В 11 классе уместно провести курс «Психология общения». Проблемы межличностного познания, стратегии общения, умения слушать, навыки коммуникации для разрешения конфликтов и др. — темы, проработка которых даст необходимые навыки общения, особенно востребованные сегодня.

И, наконец, для формирования поведенческого компонента убеждения необходима соответствующая ему деятельность. Нравственность формируется в нравственных поступках. Поэтому исключительную роль в повышении эффективности формирования

нравственных убеждений играет воспитательная система школы, которая предоставляет учащимся возможность реализовать свои знания в деятельности, включая их в систему отношений, моделирующих «взрослую» жизнь. В основании воспитательной системы всегда находится определенная система ценностей, которая принимается всеми, кто включен в пространство этой системы. На уровне целеполагания определяются приоритетные ценности, на формирование которых будет направлен процесс воспитания. Являясь целостным структурным образованием, эта система ценностей максимально эффективно обеспечивает достижение воспитательных целей, так как каждый структурный компонент, будучи связанным с другими компонентами системы, работает на реализацию цели. В свое время В. Н. Мясищев писал о том, что практически любое проявление характера личности детерминировано историей ее формирования: «Человек есть социально-историческое образование, впитавшее в себя все общественные условия и влияние конкретной истории его развития, и проявления которого обусловлены и могут быть поняты только на основе этой истории» [6]. Педагогика, по мысли ученого, связана с формированием отношений человека. «Все, что делает человек, он делает ради или для чего-то. Когда мы формируем у человека способность управлять своим поведением, самоконтроль, самообладание, саморегуляцию, то и развитие этой способности, и реализация всегда осуществлялись ради чего-то или для чего-то. Движущей силой этого развития, мотивом являются идейно-социальные требования. Успешное развитие регулятивной доминирующей роли идейных отношений приводит к формированию полноценных личностей. Воспитание человека есть прежде всего воспитание его отношений» [6]. Говоря о моральном формировании личности, ученый утверждал, что оно основывается не только на требованиях, но и на знании образцов, и на процессе сопоставления своих действий и поступков с образцами. Поэтому изучать личность можно только в деятельности. Воспитательная система предоставляет учащимся возможность включиться в систему отношений, реализовать в деятельности полученные знания, получить необходимый жизненный опыт, отработать навыки межличностного взаимодействия.

Таким образом, отталкиваясь от понимания убеждения как сложного, глубинного психического образования личности, можно утверждать, что формирование нравственных убеждений требует целенаправленной поэтапной работы, направленной на развитие всех компонентов убеждения. Это, в свою очередь, диктует соблюдение ряда условий:

- проведение работы по осмыслению понятия;
- взаимосвязь с формированием ценностных ориентаций;

- признание возможности разного вербального выражения принимаемой ценности;
- создание атмосферы эмоционального сопереживания литературным героям (равно как историческим и реальным) в процессе учебной деятельности;
- работа по самопознанию на базе уроков психологии;
- использование возможностей воспитательной системы школы для реализации убеждений в деятельности.

Соблюдение этих условий будет способствовать процессу интериоризации, переводу нравственных знаний в нравственные убеждения, тем самым способствуя гражданскому воспитанию, формированию гражданского самосознания, основными чертами которого признаются толерантность, культурный плюрализм, уважение к свободе и равным правам всех граждан. Нравственная культура (нравственная воспитанность), наряду с правовой культурой, является основным элементом гражданственности, выражающейся, в числе прочих качеств, в чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, уважении к другим гражданам, способности к ответственному выполнению своих обязанностей, — вот почему так важна работа по формированию нравственных убеждений.

Список использованной литературы

1. Лебедев О. Е. Стратегия модернизации содержания общего образования. СПб., 2002. С. 58.
2. Краснобаев И. М. Формирование нравственных убеждений у старших школьников. М., 1960. С. 9.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М., 1980. Т. 1. С. 232.
4. Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. М., 1975. С. 34.
5. Выжлецов Г. П. Ценности российской духовности: кризис и возрождение. СПб., 1996. С. 31.
6. Мясищев В. Н. Личность и отношения человека. М., 1985. С. 345.
7. Совершенствование школьного образования и проблемы преподавания гуманитарных предметов: Сборник статей / Под ред. Т. Г. Браже. СПб., 2000. С. 3.
8. Браже Т. Г. Целостное изучение эпических произведений. СПб., 2000.

*Н. И. Элиасберг,
доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой
гуманитарного образования СПбАППО*

ПЕТЕРБУРГСКАЯ МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА РОССИИ

Не подлежат сомнению, что в современном отечественном школьном образовании наиболее слабым, западающим звеном является решение задач воспитания подрастающего поколения. Свидетельство этого — подростковая и молодежная преступность, рост экстремистских настроений среди групп молодежи, наркомания и т. п.

Следует констатировать, что в настоящее время в масштабе страны отсутствует целостная система воспитания школьников, органической и значимой частью которой являлась бы система воспитания гражданина России, ориентированная на становление и развитие личности, готовой жить в гражданском, демократическом обществе и правовом государстве, свободной, обладающей чувством собственного достоинства, гуманистически ориентированной, толерантной, социально активной, характеризующейся гражданственностью и патриотизмом.

Несомненно, что такая система воспитания должна охватывать все звенья образовательного процесса и, в первую очередь, основную ее часть — учебно-урочную. Ясно также, что содержательным ядром этой системы должно быть нравственное воспитание, соединенное с правовым образованием. Напомним: В. В. Путин неоднократно подчеркивал необходимость моральных ценностей и диктатуры закона как условий существования и развития общества.

Между тем, воспитательная работа школы в целом по стране носит эпизодический, дискретный и часто отчетно-показательный характер. Это, как правило, отдельные акции и мероприятия гражданской и военно-патриотической направленности, которые сами по себе имеют право на существование, но охватывают лишь небольшую часть школьников и в силу их локальности не оказывают серьезного воспитательного воздействия.

Вообще складывается порочная практика перенесения воспитания учащихся на вторую половину дня и в систему дополнительного образования.

Характерно, что проблемы воспитания в Министерстве образования до недавнего времени были отданы структуре, курирующей сферы внеурочной деятельности и дополнительное образование, аналогично

разделение сфер «обучение» и «воспитание» в управленческих структурах на местах.

Кроме эпизодичности, дискретности воспитательной деятельности в ОУ и ее «периферийности» (вторая половина дня) следует отметить такую характерную черту, как «работа в режиме МЧС», когда активизируются лишь направления воспитания, ориентированные на ЧП. Это касается и учебного процесса. Так, сложности с призывом молодежи на военную службу породили созданную по худшим образцам советского времени программу патриотического воспитания (фактически военно-патриотическую). Распространение среди молодежи наркомании — породило программу профилактики наркозависимости; плохо с экологией — в школе вводится курс экологии и т. д.

А между тем эффективность этих программ находится в прямой зависимости от нравственного и правового воспитания школьников, в результате которого и создается основа для преодоления негативных явлений среди молодежи.

Однако именно для системы гражданско-правового образования (с акцентом на моральные ценности) в современной школе не найдено законного места. Упование же отдельных деятелей МО на религиозное воспитание в светской школе носит не взвешенный и не реалистический характер.

В настоящее время в условиях введения образовательных стандартов ЕГЭ еще более сужаются возможности решения задач воспитания в учебном образовательном процессе.

Несмотря на провозглашение в образовательных стандартах предметов гуманитарного и социально-экономического циклов ряда свойств личности, которые, по замыслу авторов, должны формироваться на уроках данных предметов (см. компонент «цели»), на практике это не может быть достигнуто при том неподъемном (для основной школы особенно) количестве единиц информации, включенных в содержание стандартов.

Это особенно относится к стандарту по обществознанию, на уроках которого можно было бы решать некоторые задачи воспитания гражданина, не будь этот курс ориентирован в значительной степени на усвоение учащимися в основном теоретических знаний, включая большое количество понятий. Естественно, это может быть достигнуто лишь в ущерб осуществлению связей содержания с реальной жизнью, с опытом и интересами школьников.

В целом следует констатировать, что содержание стандартов ориентировано на знаниевую модель образования. Не случайно в стандартах там, где определены главные результаты образования по предмету, на

первом месте — «знать/понимать», «уметь» — то есть то, что решается обучением, в лучшем случае развивающим мышление и память.

Эта направленность усиливается и увлечением тестами в связи с ЕГЭ, что особенно опасно для решения задач воспитания.

Вне внимания педагогов в этом случае оказываются аксиологические компоненты содержания — моральные ценностные ориентиры, нравственные принципы и т. д.

Следует учесть, что нравственные ценностные ориентиры формируются не только и не столько путем передачи знаний, сколько через переживания и опыт специально организованной деятельности. Воспитание нравственных чувств требует иных, чем формирование знаний, форм, методов и, несомненно, выделения для этого специального учебного времени.

Отметим, что ориентирование образования (с введением стандартов) в основном на овладение учащимися единицами информации, пусть и в сочетании с формированием у них предметных и межпредметных умений, ставит учителя в позицию тренера, технолога, а не воспитания юношества.

Между тем традиции отечественной педагогики славны учителями, выполняющими высокую миссию человекосозидания.

Вспомним:

Куницыну дар сердца и вина!
Он создал нас. Он воспитал наш пламень.
Заложен им краеугольный камень,
Им светлая лампада возжена.

А. С. Пушкин

Из вышеизложенного следует традиционный вопрос: «Что делать?»

Ответ — скорейшая смена ориентиров во всех звеньях современного отечественного образования — пора на практике перейти от работы по сигналу SOS к планомерной каждодневной работе, ориентированной на дальние результаты — воспитание человека будущего, гражданина демократического общества.

Для этого необходимо определение комплекса мер, которые стимулировали бы создание в каждой школе целостной системы гражданско-правового образования, охватывающей как учебный процесс, так и внеурочные формы работы с учащимися. И, главное, — энергичное, последовательное и разумное воплощение намеченного в жизнь.

В частности, давно назрело выделение в учебном плане начальной (1–4 классы) и основной школы (5–9 классы) одного часа в неделю на гражданско-правовые курсы, четко ориентированные на нравственное и правовое воспитание школьников, их позитивную социализацию и профилактику правонарушений. Эти курсы и должны стать гражданско-правовой вертикалью, нацеленной на воспитание гражданина.

Опыт функционирования такой вертикали есть в Санкт-Петербурге, где уже 10 лет в ряде школ преподаются этико-правовые курсы с 1 по 11 классы.

Именно созданная в учебном процессе этико-правовая вертикаль стала в петербургских школах стержнем для всей работы педагогического коллектива по воспитанию гражданских свойств личности как на уроках других предметов, так и в системе дополнительного образования.

Так сложилась Петербургская модель гражданско-правового образования, эффективность которой убедительно подтверждена десятилетним опытом работы школ. Это — существенное сокращение случаев дивиантного поведения учащихся и их социальная активность, успешный выбор форм деятельности после окончания школы и др.

Характерно и то, что данная система выдержала испытание временем.

СПРАВКА: Концепция гражданско-правового образования в школе была разработана в Санкт-Петербургском университете педагогического мастерства в 1994 г. Автор концепции (с ее последующей детализацией) — автор данной статьи. После экспериментальной проверки в ОУ Санкт-Петербурга предложенная система гражданско-правового образования в мае 1995 г. была представлена на коллегии Комитета по образованию Администрации Санкт-Петербурга и рекомендована к внедрению в ОУ города. К 1998 г. была завершена работа по созданию целостного научного и учебно-методического комплекса по этико-правовому образованию и воспитанию гражданина России. Свидетельством высокой оценки качества и значимости данного комплекса для развития образования в РФ явилось присуждение в 2000 г. автору концепции и комплекса книг Государственной премии Правительства РФ в области образования. С 1998 г. по рекомендации КО Санкт-Петербурга началось внедрение системы гражданско-правового образования в массовую практику ОУ города.

В настоящее время целостная система гражданско-правового образования реализуется в каждой шестой школе города, половина из которых работает в данном направлении свыше пяти лет.

Отдельные этапы данной системы реализуются в 70% школ Санкт-Петербурга.

Для объединения и научно-методической поддержки школ в осуществлении гражданского образования учащихся в апреле 1999 г. была создана общественная организация Санкт-Петербургский Гуманитарный педагогический центр «Гражданин XXI века», а в октябре 1999 г. 30 школ объединились в Ассоциацию школ правоведения, вошедшую в качестве ассоциированного члена в данную организацию (сегодня в Ассоциации 41 школа).

На дальнейшее распространение опыта гражданского образования, его развитие и совершенствование нацелено основанное в Санкт-Петербурге в апреле 2003 г. общественное педагогическое движение «Рождение гражданина — за гражданственность, гражданское образование, свободу и достоинство личности».

Многолетние наблюдения позволяют сделать вывод, что целенаправленная системная работа по гражданскому образованию в соответствии с «петербургской моделью» способствует решению задачи профилактики правонарушений несовершеннолетних и воспитанию гражданских свойств личности.

Сегодня в школах, где уже сложилась система гражданского образования, включающая не только уроки, но и внеклассную и внешкольную работу, функционирует ученическое самоуправление, их учащиеся принимают активное участие в олимпиадах по общественным дисциплинам и в проектах гражданской направленности (например, в рамках российской акции «Я — гражданин России».

В концепции развития системы образования Санкт-Петербурга «Петербургская школа 2005– 2010 гг.», одобренной Правительством Санкт-Петербурга 22 марта 2005 г., в разделе 2.2 указывается: «Большое внимание будет уделено петербургской модели гражданско-правового воспитания, что позволит расширить число образовательных учреждений, проектирующих системы воспитательной работы по непрерывному гражданскому воспитанию учащихся».

Остановимся далее на характеристике данной модели и раскроем ее особенности.

При разработке системы гражданско-правового образования необходимо было определить понятие «гражданское образование», так как существуют разные трактовки.

Нами было дано следующее определение гражданского образования, опирающееся на содержащиеся в Законе РФ «Об образовании» определение образования в целом и его задач:

Гражданское образование — это воспитание и обучение, ориентированные на формирование совокупности гражданских свойств личности.

Достойный гражданин России — это человек, обладающий широкими правами, адекватными международной Хартии прав человека, знающий свои права и умеющий их защищать, нетерпимый к любым проявлениям насилия и произвола, человек честно, по велению сердца выполняющий свои обязанности, чувствующий неразрывную связь с Отечеством, его прошлым, настоящим и будущим, постоянно берущий на себя ответственность за его судьбу, своими конкретными делами помогающий стране стать сильнее и богаче.

Понимание сущности гражданского образования позволило наметить три группы искомых результатов:

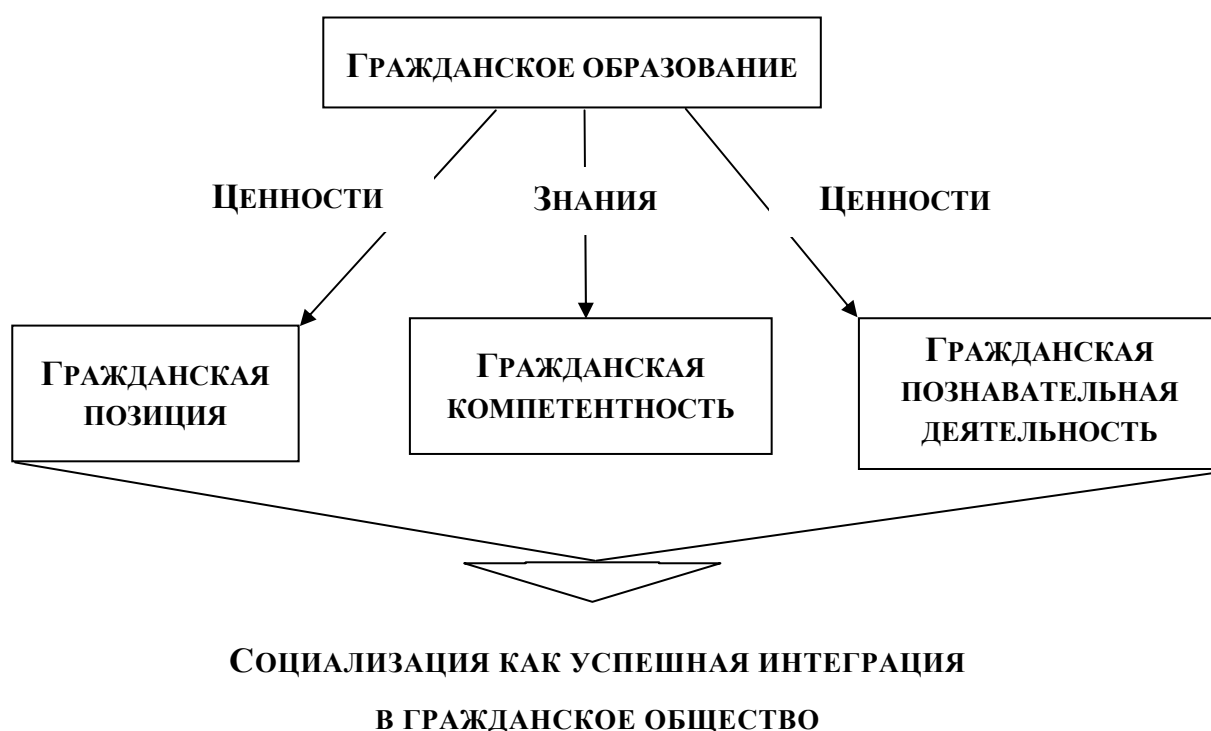
- **социально-гражданская компетентность**, в основе которой — совокупность знаний в области социологии, права, экономики, политологии, позволяющих личности свободно ориентироваться в жизни гражданского общества, правильно определять способы своего поведения и жизненные планы;

- **гражданственность** — наличие у человека системы социально значимых нравственных ценностных ориентиров, питающих чувства причастности к судьбе Отечества, определяющих готовность принять на себя моральную ответственность за прошлое, настоящее, будущее, установку на активное участие в развитии своей страны, в общественной жизни в формах, отвечающих моральным и правовым нормам;

– **гражданская активность** — накопление опыта реальных социально значимых дел, участия в гражданских объединениях и акциях, направленных на защиту прав граждан, укрепление правопорядка и т. п.

Ориентир на становление у школьников не только социально-гражданской компетентности, но и гражданственности требует такого отбора содержания, гражданского образования, при котором обеспечивалось бы единство когнитивного (знаниевого), аксиологического (ценностного) и деятельно-практического компонентов содержания.

Каковы же особенности предлагаемой системы воспитания гражданина, определяющие ее достоинства, специфику, отличие от других систем?



Отличительные черты петербургской модели гражданско-правового образования:

- Целостность и системность гражданско-правового образования охватывает все этапы школьного образования с 1 по 11 классы, обеспечивает преемственность между этапами и органическую связь между учебным процессом и внеурочной деятельностью школьников.

- Ярко выраженная воспитательная направленность — нацеленность на формирование у учащихся нравственной, правовой и политической культуры личности, патриотизма и гражданственности.

- Вычленение вопросов этики и права в содержании гражданского образования в качестве системообразующих, интегрирующих компоненты из других отраслей знаний (экономика, политика, культура).
- Создание в учебном процессе «этико-правовой вертикали» в виде специальных учебных курсов с 1 по 11 классы.
- Уникальные психолого-педагогические технологии, обеспечивающие в процессе преподавания единство словесных и деятельностных методов, единство логики и чувств, способствующих развитию в коллективах учащихся коммуникативной культуры, толерантности, самоорганизации и творчества.
- Открытость системы гражданского образования окружающей социальной среде и ее профилактическая направленность.



Организационные формы гражданского образования в школе

В приведенной выше схеме отчетливо видна тесная взаимосвязь всех сфер школьной жизни (урочная, внеурочная, внешкольная), включение в систему воспитания уклада школьной жизни, включение в гражданское образование учителей разных предметов.

В то же время в схеме наглядно показано, что содержательным ядром системы гражданско-правового образования являются учебные курсы этики и права, составляющие этико-правовую вертикаль, образующие подсистему «Этико-правовое образование».

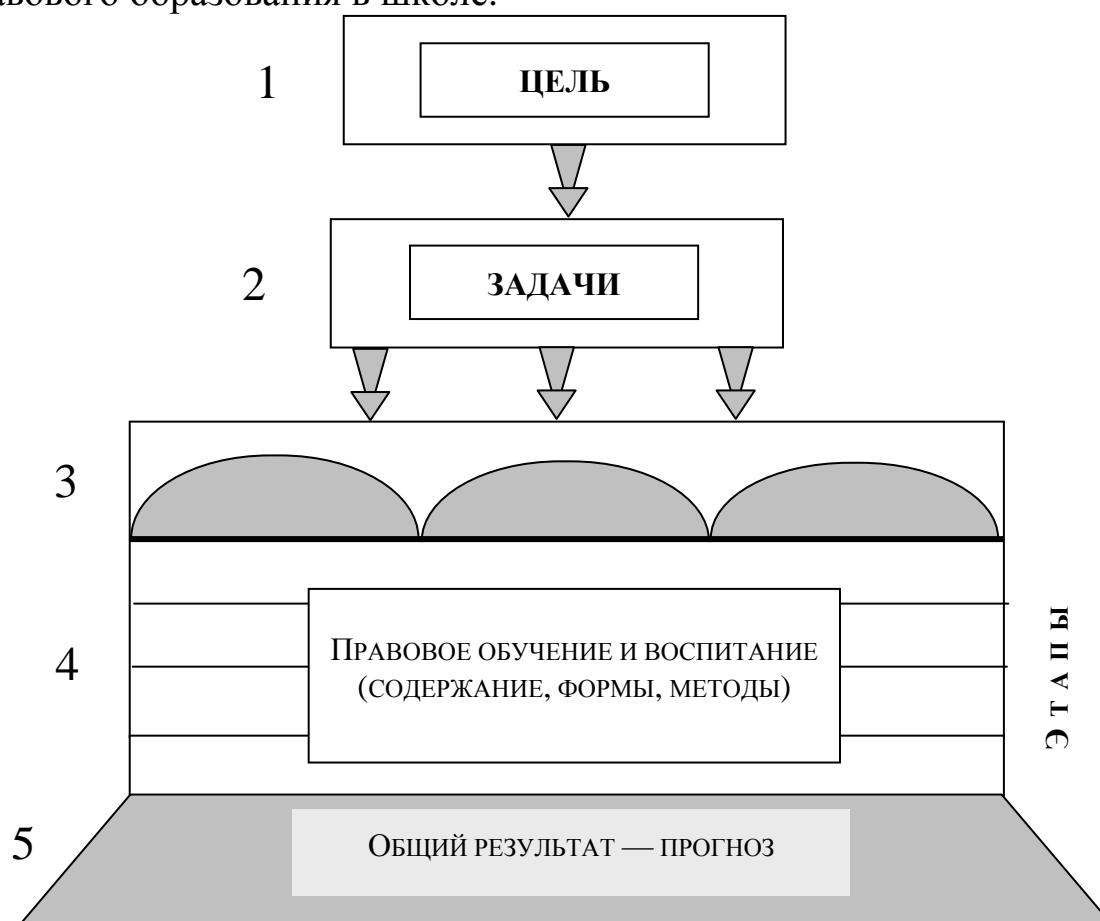
Именно создание этико-правовой вертикали заложило основы построенной нами затем системы гражданского образования (отсюда и уточняющее название «система гражданско-правового образования»).

Рассмотрим и прокомментируем «Модель этико-правового образования».

Итак, в модели четко просматриваются пять структурных компонентов системы.

1 — цель; 2 — задачи; 3 — идейные основы; 4 — этапы реализации; 5 — общий результат — прогноз.

Раскроем далее содержание каждого компонента модели этико-правового образования в школе.



Модель системы этико-правового образования в школе

Первый компонент — цель системы этико-правового образования в современной российской школе — достижение оптимальных результатов в формировании демократической гуманистической правовой культуры личности.

Это означает, что правовое воспитание и обучение должны способствовать становлению гуманистически ориентированной личности, обладающей чувством собственного достоинства, осознающей высокую ценность свободы и демократии, граждански активной и

законопослушной, уважающей права и свободы человека и умеющей защищать эти права, обладающей юридическими знаниями и умениями, необходимыми для ее интеграции в демократическое гражданское общество.

Достижение указанных свойств личности возможно лишь при условии тесной связи правового воспитания и обучения с гуманистической этикой, с опорой на гуманистические моральные ценности и ориентиры. Поэтому с самого начала разработки системы формирования правовой культуры школьников, она характеризовалась как **этико-правовая**.

Второй компонент — задачи функционирования создаваемой системы этико-правового образования — определялись на основе структуры правовой культуры личности и критериев ее развития.

Несмотря на некоторые различия, существующие в юридической науке, в определении структурных компонентов правовой культуры личности общим является *выделение интеллектуальных и эмоциональных компонентов правосознания личности и поведенческой сферы* как важнейшего показателя уровня правовой культуры личности; причем связующим звеном между позитивным правосознанием и правомерным поведением выступают интеллектуально-эмоциональные образования — правовые установки и ценностно-правовые ориентиры.

Приведем ряд определений правовой культуры личности с точки зрения ее структуры, сформулированных в современных юридических изданиях,

В. И. Фадеев: «Правовая культура гражданина проявляется, во-первых, в знаниях; во-вторых, в уважительном отношении к праву; в-третьих, в стремлении строить свое поведение в соответствии с юридическими предписаниями» [1].

Н. Л. Гранат: «... Правовая культура — это знание и понимание права, осознанное исполнение его предписаний» [2].

В. П. Сальников: «Правосознание личности — это право в том виде, как оно преломляется в сознании человека ...» [3].

Из структуры правовой культуры вытекают три взаимосвязанных задачи ее формирования.

Первая задача: формирование системы правовых знаний, объективно отражающих правовую действительность. При этом естественно, что система правовых знаний гражданина может существенно отличаться от системы знаний профессионального юриста. Гражданину «достаточно знать принципы, аксиомы права и наиболее ходовые (нужные) нормы права ...» [2].

Это круг теоретических знаний, необходимых и достаточных для понимания сущности права, его социальной ценности, способов и

особенностей правового регулирования жизни общества; основные юридические понятия, усвоение которых требуется учащимся для овладения языком права, для чтения юридических документов, знание и понимание содержания Конституции своего государства, знание конкретных правовых норм, относящихся к различным отраслям права (семейного, гражданского, трудового, административного, уголовного), регулирующих поведение личности в юридически значимых, типичных жизненных ситуациях, а также сведения, имеющие четкую профилактическую направленность о юридической ответственности граждан, в частности несовершеннолетних, о деятельности правоохранительных органов в борьбе с правонарушениями и преступлениями.

Для формирования гуманистического демократического правосознания круг правовых знаний школьников должен быть расширен и знанием гуманистических принципов международного и российского права основополагающих международных документов по правам человека и правам ребенка. При изучении норм российского права следует расширить круг сведений о правах и свободах граждан России, обратив особое внимание на предусмотренный законом порядок реализации этих прав и правомерные способы их защиты.

Как показали многочисленные исследования педагогов и юристов, и как свидетельствует правоохранительная практика, сами по себе правовые знания, даже если они носят систематизированный и научный характер, еще не определяют правовую культуру личности.

Поэтому **второй**, причем важнейшей задачей функционирования системы этико-правового образования, является ***целенаправленное создание комплекса педагогических условий для того, чтобы одновременно с формированием системы правовых знаний у школьников возникло социально полезное эмоциональное отношение к изучаемым правовым явлениям.*** Эмоциональное отношение основывается на определении личной и социальной значимости рассматриваемых правовых явлений, выражается в чувствах удовлетворения, радости, восхищения, либо, наоборот, неприятия, негодования, презрения и т. д.

Речь идет о четырех основных видах отношений: к праву и законодательству; к правоохранительным органам; к правовому поведению окружающих; к своему правовому поведению.

Обобщенными результатами решения первой и второй задач (как сплав интеллектуального и эмоционального) должны стать уважение к праву и правопорядку, позитивные правовые установки и ориентации школьников на законопослушное, правомерное, граждански активное поведение.

Третья задача — целенаправленное педагогическое влияние на поведение учащихся для преобразования его в соответствии с критериями правовой культуры. Это: формирование у учащихся навыков дисциплинированного поведения, накопление у них умений действовать по правилам, в соответствии с правовыми нормами, со-здание педагогических условий для формирования у учащихся позитивного опыта реализации своих прав и выполнения обязанностей, опыта общения со взрослыми и сверстниками на гуманистической и демократической основах в рамках правового и нравственного пространства, опыта правомерного разрешения возникающих в жизни школьника типичных конфликтных ситуаций, опыта участия в самоуправлении, правотворчестве и правоохранительной деятельности.

Выработка у учащихся умения решать жизненные проблемы нравственным и правовым путем на основе четких нравственно-правовых ориентиров, научить их действовать наиболее рационально и законно в различных сферах окружающей их жизни является центральной задачей процесса правового воспитания в предлагаемой системе.

При этом мы исходили из объективной взаимосвязи моральных и правовых норм. Так, моральные ориентиры общества являлись и являются основной оценкой с позиции добра и справедливости тех или иных правовых норм и правовой системы в целом.

При размытости у человека моральных критериев основой для оценки той или иной правовой нормы становится личный интерес, непосредственная личная польза или ущерб. Такой субъективный подход к правовым явлениям может стать источником правового нигилизма.

В современном российском обществе особенно возрастает роль образования для утверждения моральных ценностей гуманистического и демократического характера. При этом формирование у подрастающего поколения подобных нравственных ориентиров создаст благоприятные условия и для повышения правовой культуры российского общества в целом.

Поэтому при определении связей системы правового образования с другими сферами образования в рамках общего образовательного пространства школы особое внимание было уделено установлению тесных связей между этикой и правом, интеграции правового образования с этическим.

В результате анализа влияния этической культуры на правовую культуру личности, гуманизм* как идейная основа системы правового образования в школе получил конкретизацию путем вычленения ведущих

* Имеется в виду «гуманизм» в широком смысле слова, в значении «человечность» (автор).

гуманистических идей — идей гуманистической этики; гуманистических правовых идей, нашедших воплощение как в международных документах о правах человека, так и в Конституции РФ 1993 г. и в соответствующем российском законодательстве, а также в гуманистических педагогических идеях, реализуемых в школьном образовании.

Таким образом, был определен *третий компонент* модели этико-правового образования в школе «**идейные основы**».

Их составляют три группы гуманистических идей — демократические принципы права, ценности гуманистической этики и опыт гуманной педагогики, ориентированной на уважение к личности, на возвращении в ней человека.

Эти три группы гуманистических идей (этических, правовых, педагогических) стали «тремя китами», на которых держится вся система правового образования, и определили общую гуманистическую направленность данной системы, специфику ее содержания и педагогической деятельности. Гуманистическая парадигма системы правового образования определила ее адекватность прогрессивным духовным и социальным тенденциям в развитии российского общества и процессу гуманизации школы.

Права и свободы человека и гражданина, порядок их реализации и защиты как важная составная часть комплекса правовых гуманистических идей определили отбор содержания правового образования учащихся, его идейное наполнение. При этом вычленение проблемы прав и свобод человека и гражданина, порядка их реализации и защиты в качестве системообразующего стержня правовых знаний, умений и навыков, определило четкую практическую направленность предлагаемой системы правового образования, тесную связь изучения права с жизнью, с личным жизненным опытом школьников.

Гуманистические жизненно-смысловые ценности определили ядро этических идей в содержании этико-правоведческих учебных курсов системы правового образования; в то же время особое значение приобрело создание эффективных педагогических технологий, которые обеспечивали бы перерастание у учащихся знаний об этических гуманистических ценностях в гуманистические нравственные ориентиры.

Индивидуально-личностный подход, ориентир на принципы природосообразности и культуросообразности в правовом образовании определили совокупность педагогических требований к содержанию учебно-воспитательного процесса, к формам его организации и методам преподавания. Особое значение приобрела личность учителя как субъекта системы правового образования, его способность осуществлять свою деятельность в гуманистической парадигме, его готовность относиться к ученику как к многогранной личности, обладающей неповторимой

индивидуальностью, как к активному субъекту педагогического процесса, исходя из ценностно-смыслового равенства с ним. Обязательным условием успеха гуманистически ориентированного правового образования стало постоянное заинтересованное внимание педагогов к внутреннему миру учащихся, целенаправленная диагностическая деятельность в сочетании с рефлексией и саморефлексией.

Остановимся далее на **четвертом компоненте** модели этико-правового образования.

В рамках общей системы правового образования школьников выделено четыре этапа по годам обучения: *I этап* — начальная школа; *II этап* — основная школа с 5-го до 7-го класса (другой вариант — до 8-го класса); *III этап* — 8–9-й классы (другой вариант — только 9-й класс); *IV этап* — полная средняя школа — 10–11-й классы.

При выделении этапов мы ориентировались на сложившуюся структуру деления школы на начальную, основную, полную среднюю, учитывая, что каждая из этих ступеней обладает своей спецификой содержания образования и педагогической деятельности, определяемого возрастными особенностями детей.

Отметим и другое обстоятельство: на каждой из указанных ступеней ядро коллектива педагогов составляют те, кто постоянно работает со школьниками этой возрастной группы. Поэтому создание системы правового образования требовало учета особенностей не только учащихся соответствующих классов, но и разных групп учителей, постоянно работающих лишь на одной из ступеней школьного образования и обладающих в связи с этим сложившимся педагогическим почерком.

В то же время выделение в рамках основной школы двух этапов системы правового образования определялось как возрастными изменениями, происходящими с учащимися в 14–15 лет, так и изменением их правового статуса, что делает особенно актуальным для адаптации детей этого возраста к окружающей жизни овладение ими системой правовых знаний, приобретение нормативной культуры и функциональной грамотности. Именно поэтому в сложившейся на протяжении многих лет системе школьного образования преподавание систематических правоведческих курсов осуществляется в 9-м (либо в 8–9-м) классе.

Особенность предлагаемой системы правового образования школьников в том, что организационным центром правового образования (в единстве с этическим) на каждом этапе является специальный учебный курс, на который и возлагается основная ответственность за достижение намеченных результатов.

I этап — этико-правовой курс «Я и мой мир» — 1 час в неделю в каждом классе.

II этап — этико-правовой курс «Социальная практика» (граждановедение) — 1 час в неделю в 5, 6, 7-м (а возможно, и в 8-м) классах.

III этап — курс обществознания «Права человека в свободной стране» — 2 часа в неделю в 9-м классе либо по 1 часу в неделю в 8-м и 9-м классах.

IV этап — курс обществознания «Гуманистические ценности европейских цивилизаций и проблемы современного мира» — 2 часа в неделю в 11-м классе, а в школах с углубленным изучением гуманитарных предметов — по 2 часа в неделю в 10-м и 11-м классах.

Основное же внимание на I и II этапах уделяется этическому образованию — раскрытию содержания и значения нравственных ценностей и формированию гуманистических нравственных ориентаций школьников. Именно гуманистические нравственные ориентиры школьников, если они сложились на I и II этапах системы правового образования, должны стать фундаментом для формирования у учащихся в процессе правового образования на III этапе социально-полезных оценок правовых явлений, формирования у них позитивных правовых чувств и установок.

Исходя из того, что обязательное образование в современной России ограничено основной школой, именно III этап правового образования рассматривается как решающий в достижении намеченного результата. Поэтому мы считали необходимым увеличение объема учебных часов на изучение правоведческого курса до 68 часов в год (против традиционных 34), при этом предусмотрены два варианта: по 1 часу в неделю в 8-х и 9-х классах либо 2 часа в неделю в 9-м классе. На IV этапе системы правового образования дальнейшее становление правовой культуры школьников осуществляется с учетом их ближайших перспектив — окончания школы и появления в связи с этим у выпускников новых социальных ролей: абитуриента, студента, призывника, военнослужащего, наемного работника, предпринимателя, избирателя, члена общественной организации, вступающего в брак и др.

Поэтому с использованием различных форм внеурочной работы (юридический лекторий для учащихся и их родителей, встречи с юристами, «круглые столы» и др.) учащиеся 10–11-х классов получают возможность приобрести актуальные для них правовые знания, связанные с их будущими ролями, а проведение разных вариантов игр, имеющих правовую направленность, позволяет отработать практические умения применения правовых знаний и приобрести опыт действий в различных ситуациях, имеющих правовое содержание.

Одновременно на IV этапе в курсе обществознания, разработанном в соответствии с концепцией правового образования, происходит

углубление теоретических правовых знаний учащихся с органичным включением этих знаний в более широкую систему знаний о современном мире.

Большое место в данном обществоведческом курсе занимает гуманистическая этика, повторное обращение к идеям которой на новой возрастной ступени позволяет учащимся заново осмыслить свои нравственные позиции с учетом накопленного жизненного опыта и уточнить их с позиций гуманизма.

Для учащихся 10–11-х классов, ориентирующихся на юридические специальности, на IV этапе вводится допрофессиональная подготовка в виде изучения двух правоведческих курсов «Из истории права» и «Основы правоведения». В школах юридического профиля эти курсы обязательны для всех, в остальных — являются предметами по выбору учащихся.

При характеристике учебных курсов в статье сделан акцент на вопросы этики и права. В то же время все указанные курсы интегративные — они включают вопросы экономики, политики, экологии, ОБЖ и др., связанные с жизнью человека в обществе. Однако ядро содержания этих курсов составляет этико-правовой материал, являясь объединяющим и интегрирующим началом. В предлагаемой ниже таблице можно проследить преемственность между содержанием учебных курсов от этапа к этапу, общность основных вопросов и их развитие.

С самого начала реализации системы этико-правового образования было детально определено содержание этико-правового и собственно правового образования для каждого этапа. Этому служат созданные в процессе исследования учебные программы не только к основным курсам, но и к правоведческим курсам по выбору учащихся. В соответствии с данными программами написаны учебники, созданы хрестоматии и книги для чтения. Определению организационных форм и методов осуществления правового образования в учебном процессе способствуют как содержание учебных программ, так и методические рекомендации для учителя. Кроме того, каждый из созданных учебников обладает разносторонним методическим аппаратом, ориентированным на активизацию познавательной деятельности учащихся и помогающим учителю рационально сочетать различные формы занятий, делать преподавание практико-ориентированным. Хрестоматии также включают методический компонент: вопросы и задания к документам, упражнения в виде юридических задач.

**Учебный процесс.
Гражданско-правовая вертикаль**

| | |
|--|---|
| 1–4 классы Курс «Я и мой мир» 1 час в неделю | Стержень содержания — проблемы: Я — человек. Чудо жизни. Права ребенка. Как жить среди людей. Наши нравственные ценности. Правила поведения на каждый день. Мы — граждане России. Наши добрые дела |
| 5–7 классы Курс «Социальная практика» (граждановедение) 1 час в неделю | Стержень содержания — проблемы: Человек и общество. Права человека и права ребенка. Моральные ценности общества и нравственные ориентиры человека. Государство и право. Конституционные права и обязанности граждан России. Правопорядок и его охрана |
| 8–9 классы Обществоведение «Права человека в свободной стране» 1 час в неделю | Стержень содержания — проблемы: Человек как высшая ценность. Индивидуальность человека. Права и свободы человека и гражданина, Общество — сложный социальный организм. Роль социальных норм в жизни общества. Нравственные основы поведения человека. Регулирование российским законодательством системы общественных отношений. Конституционные основы жизни человека и общества в РФ. Несовершеннолетние граждане России как субъекты правовых отношений. Ответственность граждан за настоящее и будущее своей Родины — России |
| 10–11 классы Основной курс «Обществознание» 1 час в неделю (с включением модуля «Право») и факультативные правоведческие, этико-фило-софские курсы | Стержень содержания — проблемы: Человек и общество. Актуальные проблемы современного мира, особенности современной цивилизации. Ответственность человека и человечества за будущее Земли. Российское государство на путях модернизации. Граждане России в системе экономических, политических и правовых отношений. Моральные ценности и нравственный мир человека. Связь человека с Отечеством. Стратегия выбора жизненного пути |

Создание указанного учебно-методического комплекса позволило перейти к реализации системы правового образования в школах Санкт-Петербурга, выразивших желание принять участие в опытной проверке созданной модели правового образования.

Успешности проведения гражданско-правовых курсов способствует не только создание целостного научного и учебно-методического комплекса для учителей и учащихся, но и систематическое обучение педагогов в СПБАППО. Ежегодно такие курсы проходили и проходят около 200 педагогов (за 10 лет подготовлено около двух тысяч педагогов).

Как учебные пособия, так и занятия на курсах ориентируют учителей на использование широкого спектра интерактивных методов образования, на умелое сочетание воспитания и обучения на основе реализации индивидуально-личностного подхода к учащимся.

Пятым компонентом, завершающим модель, является **прогнозируемый результат,** составляющие которого были гипотетически определены, исходя из цели, задач и содержания системы этико-правового образования, а затем были уточнены в результате формирующего эксперимента, при этом применительно к каждому этапу был определен его вклад в достижение искомого результата.

В приведенной ниже таблице применительно к каждому элементу обозначено: существенный вклад (++), частичный (+) и отсутствие работы над тем или иным элементом (–), что вытекает из содержания программы данного курса.

Поэтапное движение к прогнозируемому результату

| № комп онент а | I этап | II этап | III этап | IV* этап | Прогнозируемый результат |
|----------------------|-----------|------------|-------------|-------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | + | + | ++ | + | Усвоение системы знаний о правах человека, правах и обязанностях гражданина России, порядке их реализации, возможностях и методах защиты прав личности |
| 2 | + | + | ++ | + | Знание содержания Конституции РФ, определяющей принципы права, систему прав и обязанностей граждан России, регулирующих отношения между государством и личностью |
| 3 | + | + | ++ | + | Знание основополагающих документов международного права по правам человека и правам ребенка |
| 4 | - | + | ++ | + | Наличие представлений о месте гражданина России в существующей системе экономических и политических отношений, регулируемых правом, об условиях и порядке участия в качестве субъектов правоотношений в экономической и политической жизни страны |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | + | + | ++ | + | Знание наиболее «ходовых» норм частного и публичного права и наличие представлений о порядке их применения |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|--|
| 6 | + | + | ++ | + | Овладение знаниями об охране правопорядка государственными органами, о регулировании правовых отношений между гражданами и государством в сфере охраны право-порядка, о видах юридической ответственности, о способах защиты гражданами своих прав от незаконных действий правоохранительных органов, о правах и обязанностях граждан по участию в охране правопорядка |
| 7 | ++ | ++ | + | + | Наличие представления о действиях и поступках, составляющих угрозу безопасности личности, знание о правилах, соблюдение которых способствует охране личной безопасности человека от преступных посягательств |
| 8 | ++ | ++ | + | + | Усвоение совокупности конкретных правил поведения в семье, в доме, в школе, на улице, в учреждениях культуры, на зрелищных мероприятиях, в местах отдыха, ориентированных на уважение к правам и свободам других граждан |
| 9 | + | + | ++ | + | Владение юридическими терминами и понятиями в объеме, необходимом для изучения основ права |
| 10 | - | - | + | + | Наличие представлений о наиболее значимых явлениях истории становления и развития права (зарубежного и отечественного) |
| 11 | – | + | ++ | + | Умение правильно пользоваться юридической терминологией, читать фрагменты юридических документов и объяснять их смысл |
| 12 | – | + | ++ | + | Умение применять правовые знания: проектировать правомерные способы действий в различных жизненных ситуациях, давать правовую оценку поступков людей, собственных действий, явлений жизни |
| 13 | + | + | ++ | ++ | Умение осуществлять свои права на практике в различных формах жизни, руководствоваться существующими юридическими нормами |
| 14 | + | + | ++ | ++ | Умение правильно составлять некоторые официальные бумаги, не требующие специального юридического образования (заявления, доверенность, текст трудового соглашения и т. п.) |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----|----|----|----|----|--|
| 15 | ++ | ++ | + | ++ | Наличие четких ценностных ориентиров гуманистической направленности (в системе ценностных приоритетов — таких, как жизнь и здоровье человека, права человека, его свобода, честь, достоинство и др.) |
| 16 | - | + | ++ | ++ | Осознание социальной ценности права как средства защиты личности и общества |
| 17 | + | + | ++ | —+ | Наличие установки на законопослушание, негативное отношение к нарушению правопорядка |

** Примечание:* применительно к IV этапу не учитываются результаты углубленного изучения права частью учащихся.

Конечно, при всей значимости для гражданского образования реализации системы этико-правовых курсов (этико-правовая вертикаль) разработанная в Санкт-Петербурге петербургская модель гражданско-правового образования значительно полнее и многообразнее. Задачи формирования у учащихся гражданственности и развития у них нравственно-правовых ориентиров решаются на уроках русского языка, литературы, истории, краеведения, иностранного языка, музыки, изо. Это нашло отражение в ряде наших публикаций.

Особенностью такой работы является возможность для учителей данных предметов опереться на знания и нравственные ориентиры, сформированные у учащихся на уроках этико-правовых курсов.

Как показала практика, гражданско-правовое образование, осуществляемое в учебном процессе, оказывает существенное воздействие на внеурочную деятельность школьников, стимулируя их участие в социально-значимых делах.

Развитие ученического самоуправления, деятельность школьных парламентов и межпарламентской ассамблеи, разработка и реализация учащимися социально-значимых проектов (в частности в рамках Всероссийской акции «Я — гражданин России»), организация ими культурного отдыха школьников и трудовых дел, работа в школьных музеях и многое другое стало убедительным результатом реализации петербургской модели гражданско-правового образования.

Петербургская модель гражданско-правового образования получила известность во многих регионах России и за рубежом.

Во многом этому способствует наше сотрудничество с МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» и лично с ее руководителем А. А. Демидовым. По его инициативе и при непосредственном участии «Петербургская модель» неоднократно представлялась на Всероссийских и региональных конференциях. В Санкт-Петербургской

Академии постдипломного педагогического образования в 2005 г. А. А. Демидовым был открыт публичный центр правовой информации. Это создало качественно новые условия для подготовки педагогов к преподаванию этико-правовых курсов, а также для разработки новых учебных пособий по гражданско-правовому образованию с использованием ИКТ.

Список использованной литературы

1. Основы государства и права: Учебное пособие для поступающих в вузы / Под ред. акад. О. Е. Кутафина. М., 1997. С. 40–41.
2. Общая теория права и государства: Учебник / Под ред. В. В. Лазарева. М., 1996. С. 203.
3. Сальников В. П. Правовая культура сотрудников органов внутренних дел. Л., 1988. С. 7–8.
4. Элиасберг Н. И. Педагогический коллектив школы — субъект инновационной системы правового образования: Монография. СПб., 1998.
5. Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. 1–11 классы. Книга для руководителя школы / Под общ. ред. Н. И. Элиасберг. СПб., 2001.
6. Элиасберг Н. И. Система правового образования: петербургская модель // Университетский вестник. Вып. 1. СПб., 2002. С. 88–93.
7. Элиасберг Н. И. Петербургская модель гражданско-правового образования // Право в школе. 2004. № 3. С. 10–13.
8. Элиасберг Н. И. Петербургская модель этико-правового воспитания молодого человека. СПб. АППО, МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». СПб.; М., 2005 (CD диск)

ПРИЛОЖЕНИЕ

НОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ УМК

1. Элиасберг Н. И., Михеева М. М. Мы — граждане России. Основы законодательства Российской Федерации: Учебное пособие для учащихся 8–9 классов учреждений VIII вида. Допущено Министерством образования Российской Федерации. СПб., 2004.
2. Элиасберг Н. И., Морозова С. Л., Воронцов Л. В. Права человека в свободной стране: Учебное пособие по обществознанию для 8–9 классов средней общеобразовательной школы. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2004.
3. Элиасберг Н. И. Права ребенка — это ваши права: Учебное пособие для начальной школы. СПб., 2004.
4. Элиасберг Н. И. Изучаем законы Российской Федерации. Гражданство Российской Федерации. Государственные символы. Новое в трудовом законодательстве: Учебное пособие для 8–9 классов. СПб., 2004.
5. Ученические социальные проекты в системе школьного образования: Методические рекомендации / Сост. Н. И. Элиасберг. СПб., 2004.
6. Элиасберг Н. И. Как создать школьный парламент: Методические рекомендации. СПб., 2004.

7. *Минина С. П.* Закон и несовершеннолетние граждане России (по материалам международного и национального ювенального права): Учебное пособие для старшей школы. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002.

8. XX век. Люди и судьбы. Книга для чтения по философии, истории, литературе и искусству / Под общ. ред. Н. И. Элиасберг. СПб., 2001.

9. Стратегии жизни в современных условиях (образование, профессия, карьера): Учебное пособие для 10–11 классов средней школы / Под ред. И. П. Михайлова. СПб., 2004.

10. *Элиасберг Н. И.* Петербургская модель этико-правового воспитания молодого человека. СПб АППО, МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». СПб.; М., 2005 (CD диск)

СТАНОВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

(на примере изучения школьного курса истории России)

Еще два десятилетия назад проблема «формирования гражданской позиции школьника средствами исторического образования» не вызвала бы вопросов и сомнений. В советское время существовала одна политическая структура, гражданская позиция тщательно выстраивалась институтами власти. В общих чертах было ясно и понятно, что и почему школьный учитель должен был «проводить, внедрять, формировать...» («формировать» — значит придавать определенную форму — установленный образец чего-либо).

На современном этапе развития российского общества единой идеологической, административно-политической системы нет, как нет и монополии на гражданскую позицию. Прежние, во многом неадекватные черты гражданского самосознания потеряны, а новые, соответствующие подлинно демократическому обществу ориентиры не могут прижиться сразу и прочно. В такие переходные периоды отмечается неизбежная размытость идеалов, ложность пропагандируемых (возможно, невольно) эталонов поведения гражданина. Как следствие, наблюдается стагнация в сфере гражданского сознания и действия, когда реальна возможность подвижек не только демократического, но и антидемократического характера, а также превращения демократии в декорацию, ибо нет прочной демократии «без граждан, которые хотят и могут играть в ней активную и ответственную роль» [1].

Влиятельность гражданского общества в социальной системе зависит от вовлеченности в деятельность его институтов граждан, их организованности и активности в реализации определенных целей и ценностей. Поэтому крайне важно сегодня определить доминирующие основы гражданской позиции как социального феномена и как многоаспектной педагогической проблемы, ответив на ряд серьезных вопросов: что такое гражданская позиция; как она проявляется; есть ли критерии для оценки данного социального феномена; как современное школьное историческое образование может способствовать всесторонней гражданской социализации, становлению гражданской позиции личности?

Термин «гражданская позиция» не тематизирован, не раскрывается в энциклопедиях, словарях-справочниках. Долгое время не все в порядке было с четким и точным осознанием понятия «гражданин». О гражданине (так называлась книга Т. Гоббса, вышедшая в 1642 г.) активно

дискутировали просветители XVII–XVIII вв. Понятие это часто наполнялось разным содержанием. Так в дореволюционной монархической России гражданами называли знатных горожан. Одни под этим словом понимали законопослушного жителя страны, другие — только патриота, третьи — и вовсе борца с властью... Не только многие учебники по истории России, но даже такие пособия, как «Граждановедение», например, Я. В. Соколова, практически ничего не говорили о гражданине, гражданственности и гражданской позиции, культуре... Обогащение новым содержанием этих важных понятий, характеристика качеств «достойного гражданина России» дали определенные ориентиры деятельности учителя, облегчили процесс обретения современного образа «гражданина» [2]. Однако по последним данным академика РАО В. Собкина, и сейчас почти половина (46%) выпускников школ России отмечают, что они не изучали в школе Конституцию РФ, а треть (33%) — не изучали «основные права и свободы человека». Ученый констатировал, что разрыв между знаниями и реальностью — одна из главных проблем современного российского образования.

Итак, что же представляет из себя гражданская позиция личности как социальный феномен? Позиция — точка зрения, отношение к чему-либо; действия, поведение, обусловленные этим отношением, оценкой. В гражданской позиции выражаются гражданские качества личности, человек идентифицирует себя как полноправного суверенного субъекта социальных отношений, определяя свое место в демократическом обществе, свои жизненные цели и способы их достижения.

Формы проявления гражданской позиции разнообразны. Например, условно выделим такие: пассивная, в том числе пассивно-равнодушная или пассивно-оценивающая; конформистская (потребительская); бунтарская (протестная); созидательная. Формы могут переплетаться, изменяться в разных жизненных ситуациях. Осмысленное циничное отчуждение от жизни общества, государства, отрицание общепринятых гражданских ценностей, идеалов, форм общественной жизни характеризуют антигражданскую позицию.

В мире плюрализма, «разномыслия» за человеком признается право самоопределения, право выбора. Однако общество объективно заинтересовано в адекватной гражданской позиции своих членов. Представляется, что критерием такой позиции, ее идеальным образом можно считать способность и желание субъекта активно и ответственно взаимодействовать с обществом — в демократическом духе, на гуманистической основе, с обязательным соотносением индивидуальных, групповых жизненных целей, интересов и общегражданских нужд. То есть в основе адекватной гражданской позиции лежит идея гражданского

сотрудничества, основанная на уважении, терпимости к инакомыслящим, стремлении понять другого, добиться сближения позиций для достижения социального согласия. Хорошо информированный, компетентный, деятельный, способный поступиться частными интересами во имя общего блага «адекватный гражданин» — решающее условие нормального функционирования демократии. В России для развития гражданственности имеются базовые основания, и, как отмечают исследователи, зреют «необходимые предпосылки для преодоления кризиса идентичности и последующей общественной консолидации» [3].

Существуют многочисленные факторы, оказывающие влияние на формирование, уточнение гражданской позиции личности — семья, окружающая реальность, СМИ и т. д. Невозможно и не должно передавать всю полноту проблем гражданской социализации школе, превращая ее тем самым в прежний идеологический инструмент. Между тем, крайне остра проблема общей культуры огромной части гражданской массы в сфере социальных знаний (исторических, политических, экономических, правовых и т. д.), «некомпетентность носит глобальный характер» [4], что блокирует возможности развития демократического мышления. В настоящее время в России формируется новая — гуманистическая личностно-ориентированная образовательная парадигма. В ее основе — новое понимание места и роли человека в обществе. В соответствии с общественными ожиданиями и запросами система образования изменяется, приобретает новое качество, хотя путь этот тернист.

Известно, вне общества человек не может проявить свою социальную сущность. По словам Монтескье, формирование человека предшествует его становлению как гражданина. Образование в первую очередь должно заботиться о развитии базовых, в том числе нравственных, гражданских качеств человека, его умения жить в демократическом мире. Разделить процессы становления жизненной позиции и позиции гражданина крайне трудно — они взаимообусловлены и взаимосвязаны. Создание школой условий для побуждения у учащихся желания разобраться, стремления самоопределиться — лишь первый, но важный шаг. Мысль о том, что воспитание активного гражданина демократического государства требует гораздо большего внимания к человеку, вряд ли ныне вызывает сомнение. «Нравственность все больше выступает как главный критерий политики и социальной философии, как важнейший вопрос бытия и жизненной позиции личности» [5]. Именно система нравственных ценностей является главным элементом содержания учебников с воспитательной точки зрения, так как позволяет осмыслять ход истории с учетом «человеческого фактора», понимать поступки людей, прогнозировать последствия тех или иных их решений (особенно в период кризисов, перемен), то есть с помощью

материала курса истории действительно можно значительно расширить нравственный, социальный опыт школьника.

Однако в большинстве учебников рубежа XXI в. по-прежнему «процессы», «тенденции», «требования времени» превалируют над человеческими стремлениями, убеждениями, мотивами выбора... Много места отводится истории деятельности государства, а история гражданского общества, личные переживания, интересы и мнения людей отражаются весьма скудно. Редко встречаем в учебниках исторические примеры, которые демонстрируют социально полезное поведение (гражданскую повседневность), активность граждан, иницируют желание действовать в соответствии с определенной позицией и общегражданскими интересами.

Не преувеличивая воздействия учебников на мировоззрение современного подрастающего поколения, попытаемся на основе контент-анализа нескольких из них проследить, как содержание параграфов только по одному периоду Новейшей истории России — конец 1980-х — начало 90-х гг. — может влиять на убеждения юных граждан страны, насколько образы реальности, создаваемые на страницах некоторых широко используемых пособий, соответствуют повсеместно декларируемым ценностям гражданского общества, таким как свобода и ответственность личности, стремление к сотрудничеству, неприятие насилия и т. д.

В качестве во многом положительного опыта гражданской социализации выпускников хотелось бы привести учебник В. П. Островского, А. И. Уткина издания 1990-х гг. [6]. В главе «Последние годы СССР» было уделено внимание сущности перелома в общественном сознании, его характерным чертам, опасностям, которые подстерегают массовое сознание людей в переломные эпохи, а именно: движение «от полного неверия в лидеров до обожествления разного рода авантюристов, обещающих сильную власть, "порядок", "всеобщее благоденствие"» (с. 458). Особо было подчеркнуто, что гражданское общество «невозможно создать до тех пор, пока ядро общества не будут составлять независимо мыслящие, активные, самостоятельно действующие граждане, обладающие полнотой прав и осознающие свои обязанности» (с. 458), свободные выборы требуют ответственного подхода избирателей (с. 438), а общечеловеческие, гуманистические ценности являются приоритетными перед всеми остальными. Авторы отмечали обусловленность важнейших правительственных решений общественным мнением и активным его проявлением (например, инициативой организации политических партий — с. 441; массовым характером настроений в пользу отмены 6-й статьи Конституции СССР — с. 442).

Досадно, что все эти важные выводы, пояснения исчезли в новом, 8-м издании пособия [7]. Однако в учебнике 2004 г. появились отдельные

темы «Кризис общества и кризис сознания», «Первые шаги гражданского общества» как неотъемлемой части социального государства, «Особенности общественного сознания». Ясно раскрыта сущность и роль деятельности так называемых «неформальных» организаций: движений, групп, клубов, союзов и т. п., в которых граждане «получили возможность сравнивать, наблюдать, выбирать, выражать свои симпатии и антипатии» (с. 418, 456). Материалы пособия позволяют обратить внимание учеников на ряд важных тезисов, например: организации представляли различные направления мысли — от националистических до антикоммунистических (с. 431), начали проявляться элементы «деструктивного сознания», отрицания всех государственно-правовых структур (с. 439), поднялась волна массового забастовочного движения (с. 428); «права личности не стали внутренним убеждением большинства людей», и на первый план начали выходить проблемы прав наций (с. 432). В условиях непривычной свободы мнений, поляризации общественных настроений необходимо было ввести «появившиеся тенденции в русло законов, свойственных правовому государству» (с. 431), преодолеть любые проявления насилия (с. 434), требовались «ясность ума и здравомыслие, чтобы сохранить убеждения, ценности подлинного патриотизма (с. 471). Автор разъясняет суть возникшего в этот период направления общественного сознания — «центризма», подчеркивает важность неприятия его последователями крайних, насильственных методов борьбы (с. 430).

При доработке учебника появились, правда, немногочисленные, вопросы и задания, ориентирующие учащихся на установление связей «между кризисом общества и кризисом сознания», распадом СССР и позицией лидеров союзных республик (с. 444), на установление причин медленного развития гражданского общества (с. 462). Сохранив строки о значимости деятельности А. Д. Сахарова, слова которого действительно «опирались на совесть и интеллект» (с. 416), автор, к сожалению, по-прежнему почти не обращается к личностным характеристикам действующих лиц, не касается их судеб после ухода «с политической арены».

В этом плане выгодно отличается учебник Н. В. Загладина, С. И. Козленко, С. Т. Минакова, Ю. А. Петрова [8]. В рубрике «История в лицах», правда, только в «лицах» руководства страны М. Горбачева и Б. Ельцина, перечисляя главным образом основные вехи карьеры, называются черты их характера: «умение ладить с людьми» Горбачева (с. 368), который «был способен на нестандартные решения», «вел себя не столь формально и скованно» (с. 389); «качества организатора, лидера, способность мобилизовать людей на решение масштабных задач» — у Ельцина, свойства активной позиции («бросил вызов сложившейся системе власти» (с. 384). При этом руководителям государства,

институтам власти отводится главная роль «организаторов и вдохновителей» — Горбачев «призвал общество к созданию *правового государства*» (с. 384), «главным фактором развития гласности стала поддержка сверху» (с. 378). Влияние общественного мнения, граждан страны на принятие властями тех или иных решений, на процесс реформирования показывается недостаточно. Буквально в нескольких строках упоминаются «волна забастовок» шахтеров 1989 г., «живое кольцо» (только почему-то лишь из москвичей!) вокруг «Белого дома» в 1991 г., оформление независимых массовых «народных фронтов» в Прибалтике и др. Первые оппозиционные КПСС партии, их программы, имена лидеров (В. Новодворской, Н. Травкина и др.) не упоминаются вовсе, что не позволяет развернуть перед учениками веер существовавших альтернативных взглядов, предъявить образцы разного поведения из недавнего исторического прошлого. Между тем, учить выпускников делать выбор из множества мнений, чтобы слепо не вставать под «программные лозунги», не быть, по словам В. О. Ключевского, «механическими куклами», представляется крайне важным элементом формирования гражданской компетентности.

Фрагментарно отмечается роль СМИ в политической социализации граждан (с. 380), признается негативная «привычка редакторов и журналистов к самоцензуре» (с. 378), отмечается желание некоторых хозяйственных руководителей лично обогатиться и негативное отношение сельчан к фермерам (с. 376), убежденность противников «перестройки» в ее «контрреволюционном» характере (с. 374). При этом ряд суждений авторов требует обязательного пояснения на уроке, так как в противном случае у учащихся могут возникнуть искаженные представления и выводы. Так, нарастание требования независимости республик СССР напрямую связывается с непоследовательностью действий центральных властей, с их слабостью (с. 400); отмечается, что именно «демократизм стиля» Горбачева, его стремление «осуществить перемены в рамках конституционного, правового поля, предотратить открытый раскол общества» побуждали партноменклатуру воспринимать его как слабого лидера, а также привели к тому, что «кумиром большинства населения стал Б. Н. Ельцин», который «благодаря конфликтам с руководством партии ... приобрел образ наиболее последовательного и решительного сторонника демократической трансформации общества» (с. 385–386). Вряд ли можно стыдливо умалчивать, что это — заблуждения граждан, ошибочные, стереотипные взгляды на «сильную» власть, отнюдь не способствующие гражданской толерантности.

Предметом размышлений учащихся должны стать проблемы человеческой совести, личной ответственности граждан, а не только властей в том, что произошла авария на Чернобыльской АЭС (с. 371),

пролилась кровь, прокатились погромы на националистической почве. Важно не только констатировать результаты деятельности, но и понять намерения инициатора перестройки Горбачева и интересы авторов Беловежских соглашений, мотивы выступления членов ГКЧП и ухода Президента СССР в отставку; увидеть трагизм во многих человеческих судьбах — например, А. Сахарова, А. Солженицына, Б. Пуго, С. Ахромеева, Н. Андреевой; оценить мудрость сотен россиян, не давших втянуть страну в горнило гражданской войны. Разве не является примером гражданской выдержки, бескорыстного служения интересам общества повседневная работа учителей, врачей, ученых и др. в условиях тяжелейшего кризиса?

Практически все указанные выше рекомендации придется учитывать педагогу основной школы при работе с учебником А. А. Данилова, Л. Г. Косулиной, М. Ю. Брандта [9]. Экономические, политические процессы видятся как результат деятельности неких безличных сил: лишь правительство более или менее успешно решает «назревшие» задачи, человек же представляется песчинкой, неким придатком государственной машины. Ученикам предлагается ответить, что такое «гласность», «правовое государство», оценить политические преобразования, этапы и итоги экономического реформирования, политики «нового политического мышления», но в главе «Перестройка в СССР» отсутствуют задания на оценку роли народа, личности. Приоритет государственной деятельности не оставляет места таким категориям, как долг, совесть, чтобы объяснить намерения и результаты деятельности «по-человечески», т. е. с уважением к субъективным позициям людей, а не просто по «основным направлениям общественной мысли» (с. 322). Такой текст вряд ли найдет душевный отклик, вызовет чувства сопереживания у читателя, поэтому особенно важно умение и желание учителя реализовать на уроке воспитательный потенциал темы.

Таким образом, деятельность такого социального института, как школа, — важная составляющая процесса становления гражданской позиции личности. Однако, как видим, сохраняется проблема роли современного учебника в формировании социально-ценностного отношения учеников к историческому прошлому, не обеспечивается в полной мере эффективное движение личности по вектору становления гражданской позиции: *представления → знания, осмысление → понимание → эмоциональное отношение, оценивание → самоопределение, самовыражение, действие.*

Школа ждет учебников, построенных на основе новой педагогической парадигмы ценностного развивающего обучения, соответствующей вызовам XXI в.

По жесткой характеристике Ф. Ожье, «от демократии не остается ничего, если индивид не исполняет своего гражданского долга» [10]. Принятие общечеловеческих ценностей, убежденность в их главенствующей роли в жизни современного общества, ясное понимание траектории общественного развития и целей различных общественных сил и персоналий, готовность к конструктивному диалогу — так проявляется гражданское сознание, понимание гражданского долга, ответственности за судьбы общества [11]. Содействие решению актуальной и сложной задачи формирования основ гуманистически-демократической позиции школьника средствами исторического образования можно считать гражданским долгом учителя истории.

Список использованной литературы

1. Эрме Ги. Культура и демократия. М., 1994. С. 148.
2. Элиасберг Н. И. Система гражданского образования и воспитание гражданина России // Гражданско-правовое образование и воспитательный потенциал курсов истории. СПб., 2004. С. 5.
3. Российское общество: становление демократических ценностей. М., 1999. С. 233.
4. Зобов Р. А., Келасьев В. Н. Мифы российского сознания и пути достижения общественного согласия. СПб., 1995. С. 13; Даль Р. А. Проблема компетентности гражданина // Демократия: теория и практика. М., 1996. С. 22.
5. Новейшая история. 1939–1992: Учебная книга для XI кл. / С. С. Волк, Г. Р. Левин, О. Б. Островский и др.; Под ред. В. К. Фураева. М., 1993. С. 269.
6. Островский В. П., Уткин А. И. История России. XX век. 11 кл. М., 1995.
7. Островский В. П. История России. XX век. 11 кл. 8-е изд., доп. М., 2004.
8. Загладин Н. В., Козленко С. И., Минаков С. Т., Петров Ю. А. История Отечества. XX — начало XXI века. 11 кл. М., 2003.
9. Данилов А. А., Косулина Л. Г., Брандт М. Ю. История России. XX — начало XXI в. 9 кл. М., 2005.
10. Ожье Ф. Суверенный гражданин. Обучение демократии. М., 1994. С. 37.
11. Прохоров Е. Должны ли журналисты думать о формировании гражданской культуры населения? // Мы — сограждане. СМИ и общество / Под общ. ред. И. Дзялошинского. М., 2002.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСТОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

В условиях современной России системе образования как фактору сохранения места России в ряду ведущих стран мира отводится особая роль. Общенациональный идеал сегодня — это возрождение России, которое невозможно без обращения к ее истории, без воспитания у школьников чувства гражданской ответственности за настоящее. Задача воспитания гражданина выдвинута в качестве приоритетной в Национальной доктрине образования. Российское общество и государство заинтересовано в создании механизма устойчивого развития всей системы образования и общеобразовательной школы в частности, ориентированной на воспитание «современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [4, с. 4].

Курс отечественной истории является одним из основных школьных курсов, создающих условия для формирования чувства патриотизма и гражданского мировоззрения. В качестве ведущих целей исторического образования, определенных в Федеральном компоненте государственного стандарта основного (общего) и среднего (полного) общего образования по истории, мы видим: «воспитание патриотизма, уважения к истории и традициям нашей Родины, к правам и свободам человека, демократическим принципам общественной жизни» [8, с. 95], «воспитание гражданственности, национальной идентичности, развитие мировоззренческих убеждений учащихся на основе осмысления ими исторически сложившихся культурных, религиозных, этнонациональных традиций, нравственных и социальных установок, идеологических доктрин...» [9, с. 84]. Перед выпускником стоит задача «осознавать себя представителем исторически сложившегося гражданского, этнокультурного, конфессионального сообщества, гражданином России» [9, с. 106]. Таким образом, мы видим, что национальные приоритеты и основные цели исторического образования направлены на воспитание граждан России, позитивно воспринимающих идеи и механизмы гражданского общества и правового государства.

Понимая под гражданским образованием «воспитание и обучение, ориентированное на формирование совокупности гражданских свойств личности [2, с. 4], хочется обратить внимание на то, что, хотя отношения «гражданина» и «государства» регулируется системой нормативно-правовых актов, в основе этого взаимодействия лежит чувство любви человека к своей Родине, своему народу, уважения к своему государству и его законам.

Изучение истории России создает условия для культурно-национального самопознания учащихся, самоидентификации личности, для формирования чувства патриотизма и гражданственности.

К сожалению, процесс преподавания истории и его результаты показывают, что часто знания оказываются лишенными личностного смысла, что делает их формальными, не затрагивающими сферу чувств. Возникают вопросы: что способно сделать знания личностно-значимыми для учеников; как организовать обучение так, чтобы оно вызывало интерес ребят, способствовало их развитию?

Наталья Ильинична Элиасберг предложила модель гражданского образования, в которой в качестве трех взаимосвязанных направлений выделены: совокупность знаний, позволяющих свободно ориентироваться в жизни общества; наличие у человека системы социально-значимых нравственных ориентиров; накопление учащимися опыта реальных социально-значимых дел. Наталья Ильинична подчеркивает, что становление гражданственности требует такого отбора содержания гражданского образования, при котором бы обеспечивалось «единство когнитивного (знаниевого), аксиологического (ценностного) и деятельностно-практического компонентов содержания» [2, с. 6–7]. Предложенная модель является универсальной, позволяющей коллективу учителей-единомышленников выстроить в школе систему гражданского образования.

Образование может быть эффективным, если ученик не равнодушен к тому, чему его учат, внутренне понимает значимость изучаемого материала. В подростковом и раннем юношеском возрасте особенно ценно то, что позволяет получить ответы на волнующие вопросы. Реализуя цели современного образования, учителю важно организовать процесс обучения таким образом, чтобы познание мира ребенком шло одновременно с самопознанием, формированием умения понимать других людей и взаимодействовать с ними, приобретая опыт человеческих отношений. Организуя эффективный процесс обучения, учитель обращается к личному опыту своего ученика. Целенаправленное привлечение личного опыта ребенка обогащает содержательный и организационно-деятельностный компоненты урока, усиливает мотивацию обучения. Тогда получаемое ребенком образование будет

нацелено не столько на передачу той или иной информации, сколько на приобщение его к процессу творческого осмысления содержания и формирование на основе полученного опыта собственного взгляда на изучаемые проблемы.

Обучение должно быть организовано таким образом, чтобы создавать условия, позволяющие ученику внутренне мотивировать свои действия, способствовать формированию новых познавательных потребностей и позитивных ценностей.

Одним из факторов, влияющих на формирование положительной мотивации, является отбор учебного содержания. Однако немаловажное значение имеет и сам познавательный процесс. Наш опыт подсказывает, что активность ученика во многом будет зависеть от того, как он вовлечен в него. Ученик принимает участие не только в деятельности, предложенной учителем, но и в самостоятельном отборе и конструировании учебной информации, в критическом оценивании имеющихся исторических фактов, событий, явлений. Примером конструирования содержания исторического образования, способствующего развитию мотивации к изучению родной истории, к воспитанию чувства гражданственности, может служить включение истории повседневности в контекст изучаемого материала. Именно история повседневности может способствовать глубокому проникновению в прошлое, так как предлагает ученику более пристально взглянуть на историческую эпоху, поставить себя на место участников исторических событий, испытать те чувства, которые были свойственны современникам событий.

История повседневности («Alltagsgeschichte»), одно из направлений в теории истории, которое зародилось в Германии середине 70-х гг. XX в. На центральное место в истории повседневности поставлено изучение чувств и душевных переживаний простых людей. История повседневности пользуется достижениями устной истории, задачей которой является предоставление возможности рядовым обывателям высказать свой взгляд на мир, осознать себя участником исторического процесса. Включение содержания истории повседневности в практику изучения отечественной истории XX в. делает прошлое более близким и понятным для учеников, дает возможность ярко и убедительно показать отношение старших поколений к труду, условия жизни и быта, эмоции и чувства людей, переживающих те или иные события. Все это способно убедительно и доходчиво показать ребятам место человека в истории, судьбы разных людей, опыт своей собственной семьи, вынесенный из участия в событиях прошлого. Материал истории повседневности способен обогатить содержание школьного курса истории. Включение в него лично-значимой для учащихся информации, субъективно-

эмоциональное восприятие изучаемого материала способствует развитию у ребят чувства сопереживания, помогает почувствовать себя связующим звеном «между прошлым и будущим» в истории своего народа, воспитывает ответственность за будущее своего государства.

Как отрасль исторического знания, история повседневности изучает сферу человеческой обыденности, нормы поведения, действия и поступки в различных жизненных ситуациях. Каждому представителю определенного исторического времени присущи внеличные аспекты индивидуального сознания, которые характерны именно для людей этой эпохи. Изучая с ребятами историю, учитель не может не обращаться к тем установкам, идеалам, привычкам и стереотипам мышления, которые разделялись подавляющим большинством представителей определенной исторической эпохи, о которой идет речь на уроках, в противном же случае, эти уроки превратятся для ребят в изучение формального набора исторических фактов, лишенных принципа историзма. Только осознав, что каждый период истории имеет свои стереотипы обыденного сознания, которые проявляются во всех слоях общества, во взаимоотношениях людей, в семейных отношениях, в отношении к Родине, к государству, ученик не будет судить о прошлых поколениях мерками сегодняшнего дня. Это понимание позволит ему глубже постигнуть историю как предмет, оживит и сделает более интересным ее содержание, вызовет в ребенке эмоционально-чувственное восприятие изучаемых событий, даст опыт прикосновения к судьбам людей, позволит ощутить себя преемником исторических традиций, носителем исторической памяти.

Включая в содержание урока материал повседневности, важно обратить внимание на то, что для воспитания гражданственности необходима связь и взаимодействие повседневности как микроисторического уровня жизни с макроисторией (экономикой, политикой и др.). Обращаясь к повседневности, нельзя сводить исторический материал к простому описанию быта. Необходимо обращение к ментальному уровню повседневной жизни, к идеалам, ценностным ориентациям, что позволяет осмыслить взаимоотношения людей, их поведение, использовать опыт, накопленный предшествующими поколениями сегодня [7, с. 13]. История как учебный предмет, изучающий прошлое человеческого общества, становится для ребенка интересной и востребованной, а значит, он мотивирован к ее изучению, когда за каждым событием он ощущает современника этого события, его чувства и переживания. Приобщение учащихся к опыту познания повседневности человеческого бытия дает возможность не просто лучше понять прошлое, масштабность изучаемых событий, но осуществить сложный процесс исторической идентификации, самопознания, критической оценки событий прошлого и настоящего.

С целью развития мотивации учащихся 11 класса к изучению отечественной истории, на примере темы «Великая Отечественная война», были использованы возможности совместного с учащимися конструирования содержания уроков, организация деятельности учащихся по работе с устными свидетельствами участников событий. Великая Отечественная война — одна из самых героических и трагических страниц нашей истории, ученики уже многое о ней знают. Основную канву событий и фактов ребята уже изучили в основной школе. Они знакомы с литературными произведениями, где художественными средствами воссоздается сложная картина человеческих судеб в годы Великой Отечественной войны. Средства массовой информации также дают большой материал по изучаемой теме. Систематизируя уже знакомый детям материал, изучая с ними новые факты, учитель может добиться эффекта приближения исторических событий к учащимся, используя возможности исторической памяти, источником которой являются старшие поколения. Работа ребят на уроках истории может быть более успешной, если они не только будут работать с предложенным им учебным содержанием, но и сами выступят в качестве исследователей событий прошлого.

На первом этапе, с целью усиления мотивации учащихся к изучению новой темы, актуализации ее для ребят, определения их отношения к ней, им было предложено задание: прочитать строки из стихотворения ленинградского поэта-блокадника Юрия Воронова «Опять война, опять блокада...», в котором высказываются два мнения о военном прошлом [6, с. 64]. Учащиеся должны были сформулировать свое отношение к этим мнениям, попытаться обосновать его. Отвечая на вопросы учителя, какие проблемы жизни людей в условиях войны их больше всего затрагивали, вызывали интерес, ребята называли: судьбы родных и близких — 34%; дети на войне — 22%; подвиг — 14%; жизнь на фронте — 12%; школа в годы войны — 6%; женщины на войне — 4%; быт ленинградцев — 6%; жизнь угнанных на работу в Германию мирных жителей — 2%.

Анализируя полученную информацию, можно увидеть, какие сюжеты, связанные с проблемой «человек и война», стали личностно значимыми для учащихся. Эта работа позволила конструировать содержание изучаемого материала. Желание ребят узнать о войне не только как о событии государственного значения, но и как о тяжелейшем испытании, выпавшем на долю родных и близких (34%), сверстников (22%), и другие сюжеты, связанные с человеком в условиях войны, включенные в содержание и процесс изучения материала, способствовали созданию условий для развития мотивации учащихся. В рабочих тетрадях учащиеся вели краткие записи фактов, связанные с повседневной жизнью конкретных людей в условиях войны. Ребятам было предложено

соотнести события истории государственной важности с событиями истории семьи, с фактами биографии близких людей, других современников событий. При работе с фактическим материалом истории повседневности важным является стимулирование рефлексии учащихся. Им постоянно предлагалось ответить на вопрос: почему те или иные события из жизни простых людей оказали наиболее сильное эмоциональное воздействие на их сознание и чувства. Например, перед изучением темы «Нападение Германии на СССР. Начало Великой Отечественной войны» учащимся было предложено домашнее задание: собрать устные свидетельства и записать на их основе рассказ родственников о том, каким для них был день начала войны. Найти свидетельства о том, какие изменения в жизни родного города принесло начало войны. В своих рассказах ребята описали, как вероломное нападение Германии изменило мирное течение жизни не только государства в целом, но и их родных и близких, о том, какой стала повседневная жизнь людей в условиях войны, привели в пример факты, которые им рассказали очевидцы событий или память о которых сохранилась в истории семьи.

На основании приведенных фактов учащиеся смогли сделать выводы о том что, несмотря на необходимость выживания в экстремальных условиях войны, людям хотелось сберечь то, что было обыденным и привычным в мирное время.

На уроках в качестве источника знаний использовались мемуары, но наибольший интерес у ребят вызвали семейные предания о судьбах родных в годы войны. Учащиеся нацеливались на поиск свидетельств о жизни родных в это время; знакомясь с этим материалом, они более ярко и эмоционально восприняли судьбы своих близких в экстремальных условиях военных лет. Обращаясь к истории повседневности, мы постоянно акцентировали внимание учащихся на то, как война, ломая человеческие судьбы, все же раскрывала благородство и стойкость человеческого духа. Вместе с тем, обращалось внимание на слабости людей, на низменные поступки и малодушные действия, что способствовало более яркому восприятию героического начала повседневной жизни большинства.

Мы исходили из того, что при работе с устными свидетельствами учащиеся, анализируя конкретные факты и события, старались ответить на следующие вопросы:

- что представляет собой человек, рассказывающий о пережитом;
- о каких событиях он рассказывает, как они повлияли на его судьбу;
- как он оценивает произошедшее с ним и со страной;
- какова степень объективности полученных знаний;

– что позволяет нам проверить степень достоверности полученной информации.

При изучении темы «Великая Отечественная война» мы постоянно обращали внимание учеников на проявления человеческих качеств в условиях борьбы за выживание, на нравственный выбор человека в экстремальных условиях. Включая в урок собранные ребятами устные свидетельства, мы старались показать многоаспектность исторических событий, их значение для современного человека, старались помочь им определить ту проблему в истории войны, которая вызывает у них особый интерес, и расширить представления по волнующему их вопросу.

Приведем некоторые примеры работ учащихся, посвященных судьбам родных и близких. «Обыкновенный подвиг» — так назвала свою работу Е. Зарецкая, ученица 11А, посвятив ее прабабушке, которая, находясь в Новгородской области, на оккупированной немцами территории, сумела, рискуя собственной жизнью, спрятать на сеновале бежавшего из окружения офицера 2-й ударной армии, сданной немцам генералом Власовым.

Работая над темами «Жизнь обычной семьи в годы войны», «Листая старый альбом», «Возрожденный город», ребята открывали для себя много интересного и важного: бытовые подробности жизни в условиях военного времени, голод и холод, бомбежки и артобстрелы, которые приходилось переживать людям, им хорошо знакомым. Во многих работах школьники отмечали лучшие человеческие качества, о которых им рассказали родные, вспоминая это трудное время. Взаимопомощь, забота о детях, упорство и терпение. Вот как описала ученица 11Б класса А. Семенова чувства своей бабушки, которая девочкой ощутила все тяготы войны. Немцы сожгли село, в котором она жила. *«Больно было смотреть на все. Сложно было смириться со смертями близких людей. Чувства тогда переполняли! Вот и сейчас, когда говорю о тех временах, все слова забываются. Главной целью было тогда перебороть свои воспоминания, свои чувства и возродить село из пепла!»*

Рассматривая фотографии первых послевоенных лет, ребята описывают светлые лица, улыбки, которые, несмотря на страшные потери и разруху в стране, светились на лицах людей. И для сегодняшних юношей и девушек приходит осознание главных для человека ценностей — жизни своей и других людей, нравственных человеческих отношений, любви к своей Родине. *«Тема войны по-прежнему остается актуальной»,* написала ученица 11А класса А. Федосова, — *«сколько похоронков пришло матерям в наше мирное время из Афганистана и Чечни! Только извлекая уроки из прошлого, мы сможем предотвратить новые войны. И наши дети будут узнавать о войнах только из учебников истории и кинофильмов. В будущем войне не должно быть места».*

Анализ письменных ответов ребят показал, что они считают значимой сохранение памяти о Великой Отечественной войне. В их работах есть такие высказывания: «...война перевернула миллионы людских жизней и не может быть забыта» (И. Иванова), «...кто не помнит историю своей страны, тот ее не любит» (К. Бровцева). Авторы многих работ воспринимают войну как личностно-значимое событие, считая, что «...о войне нельзя забывать, погибли наши родственники, чтобы мы жили» (О. Жукова). Практически для всех ребят, отвечавших на этот вопрос, важны уроки войны: «...Великая Отечественная война памятна не только страданиями, пережитыми нашим народом, она заставляет нас задуматься о том, что только единение людей перед лицом общего врага заставило не думать каждого о собственных бедах — главным для каждого была судьба страны, его Родина» (М. Ерехинский), «...свою историю необходимо знать, учась на ошибках прошлого, мы можем не совершать аналогичных снова» (Сукманов А.), «...война научила многому: вере в невозможное, стойкости и патриотизму, силе духа» (А. Писаренко). Говоря о важности сохранения памяти о войне, ребята задумываются о «неформальном» отношении к этой памяти. В одной из работ есть такие слова: «...Забыть войну вообще нельзя. Это наша память. Но с другой стороны, говорить об этом каждый день не стоит. Это не принесет радости или каких-то положительных эмоций, как тем людям, кто прошел войну, так и тем, кто молод и живет в новом тысячелетии. Нужно жить дальше...» (В. Яманов).

Выполнение предложенных заданий актуализировало для учащихся изучаемую тему, дало возможность учителю опираться на суждения ребят при изучении материала. В работе над темой «Великая Отечественная война» учитель постоянно обращался к проблемам жизни и поведения человека в экстремальных условиях, взаимоотношений людей, к проблеме нравственного выбора. Анализ результатов деятельности учащихся показал, что включение в традиционное содержание уроков материала истории повседневности «приближает» исторические события к ребятам, вызывает у них положительный эмоциональный отклик, способствует социализации учащихся. Проведенная работа способствовала созданию необходимых условий для того, чтобы сделать содержание учебного материала личностно-значимым.

Среди учащихся 11-х классов была проведена анкета, целью которой было выявление отношения учащихся к истории повседневности как к фактору мотивации обучения истории, к формам работы, используемым на уроках. Отвечая на вопрос анкеты о повседневной жизни людей, получить знания конкретных, вызывающих у них интерес фактов хотели бы 80% учащихся; лучше понять мотивы поведения людей — 72% учащихся; лучше понять себя — 48%.

Совместное с ребятами конструирование содержания уроков истории путем включения фактов повседневной жизни современников, событий, способствовало созданию условий для развития образовательной мотивации учащихся, воспитанию гражданских качеств личности.

История повседневности, выступая как фактор мотивации изучения истории, может сыграть очень значимую роль в развитии личности учащегося, воспитании гражданственности. Об этом свидетельствует повышение интереса ребят к изучению проблем Великой Отечественной войны, количество учеников, принявших непосредственное участие в написании творческих работ, в проведении микроисследований. Для развития личности большое значение оказывала рефлексивная деятельность учащихся, связанная с оценкой фактов из истории повседневности.

Включая в содержание уроков истории материал истории повседневности, учитель организовал деятельность учащихся по работе с устными свидетельствами — одним из важнейших источников, который могут использовать учащиеся. Основным преимуществом устных свидетельств является то, что они помогают воссоздать недавние события истории общества, особенно историю отдельных общественных групп и людей. Устные свидетельства особенно важны при изучении изменений в обществе на примере разных поколений. Организация деятельности учащихся по изучению исторических событий в соотнесении их с историей повседневности формирует опыт познавательной деятельности, имеющей межпредметный характер.

Личностно-значимая деятельность учащихся является условием для развития образовательной мотивации и обеспечивает возможность получения метапредметных образовательных результатов: навыков исследовательской деятельности; коммуникативных навыков; развития способности анализировать информацию, а затем выстраивать изложение фактов и хронологию, формулировать заключение о том, что произошло и почему; развития способности сопереживать при беседе с людьми другого поколения, иного образовательного уровня, иных взглядов, с отличным жизненным опытом; способность точно и достоверно записать факты устного свидетельства. Нам кажется, что важнейшим результатом деятельности учащихся, направленной на «очеловечивание» истории, является формирование у них исторической памяти, чувства любви к своей Родине, что является основой гражданских качеств личности.

Задача воспитания гражданственности может быть достигнута, если над ней работает не один учитель, а коллектив единомышленников, если создана целостная система гражданского образования, которая будет охватывать не только учебный процесс, но и внеурочную деятельность учащихся, взаимоотношения между детьми и взрослыми. Интеграция

содержания учебных предметов, использование универсальных приемов и методов преподавания может быть существенным резервом для воспитания гражданственности, развития образовательной мотивации учащихся. Так, например, в содержании предметов гуманитарной направленности можно четко выделить значимые для ребенка и волнующие его «вечные» проблемы, ответы на которые он будет искать на протяжении всей своей жизни. Это проблема ценностей, нравственного выбора, понимания себя и других. Причем используются приемы эмоционального включения ученика в ситуацию обучения, диалогическое взаимодействие, при котором возникают особые ценностно-смысловые отношения, основанные на интересе к внутреннему миру ребенка, к его актуальным потребностям, к его мотивам.

Одним из приемов, который позволяет объединить преподавание ряда предметов в ценностно-целевом, содержательном, организационно-деятельностном направлении могут служить гостиные. Сейчас проведение уроков-обобщений в форме гостиной стало традицией школы № 530 Пушкинского района Санкт-Петербурга. Мысль создать гостиную возникла не случайно. Невозможно интересно учить ребят истории, не включая в содержание предмета художественную литературу, которая не только воссоздает образы повседневности, но и оживляет ту или иную эпоху. Историко-литературное содержание не будет оказывать эмоционально-воспитывающего влияния на ребят без их этической направленности. Музыка, танцы, предметы интерьера, внешний вид и манера поведения людей разных эпох — все это помогает учащимся совершить своеобразное путешествие во времени, ощутить его колорит, почувствовать себя героем другой эпохи. Одновременно ребята понимают, что проблемы, которые волнуют их сегодняшних, волновали людей во все времена.

В чем счастье человека? Как не быть одиноким? Какую личность можно назвать яркой, выдающейся? Над этими и другими вопросами в нашей гостиной размышляют ребята 12–17 лет. Первая гостиная была посвящена дружбе, которая, пройдя через века, была и останется примером, эталоном человеческих отношений — дружбе лицеистов первого выпуска Царскосельского лицея. На этой встрече девятиклассники с удовольствием играли, проживали роли Пушкина, Пущина, Малиновского, Кюхельбекера. На второй встрече разговор шел о любви. Гостиная называлась «Страна любви — огромная страна». Любовь к маме, к мужчине и женщине, к природе, искусству, Родине — что это за чувство, которое сопутствует человеку в течение долгой жизни, начиная с колыбели? Любовь — объединяющее людей начало, то, на чем основано духовное бытие любого человека. Эпиграфом к разговору стали слова Ф. Тютчева, произнесенные в ответ на слова канцлера Бисмарка:

«Единство», — возвестил оракул наших дней, —
Быть может, спаяно железом лишь и кровью,
А мы попробуем спаять его любовью,
А там увидим, что прочней.

И вслед за поэтом ребята доказали, что любовь — не просто прекрасное чувство, это символ существования человека.

О чем бы ни шла речь на этих встречах, это всегда разговор о человеке, о его месте в мире. Одна из встреч называлась «Жизнь дана на добрые дела». В этой гостиной принимали участие ребята 7–8 классов. Каждый знает, что человек должен быть добрым. Но как различить добро и зло? Здесь литературные герои незаменимы. На этой встрече они ожили. Маленький Принц, Розочка, Лис из сказки «Маленький Принц». Непослушный капризный мальчик и его родители из «Белого пуделя». И, конечно, пушкинские сказочные герои.

На встрече в гостиной, подготовленной ребятами 10–11 классов, шел разговор о смысле жизни. На пороге взрослой жизни об этом размышляли выпускники. Каждый мог высказать свою точку зрения на основе полученных знаний и уже имеющегося житейского опыта. Надо ли вообще задумываться о смысле жизни? Надо, сомнения нет. «Смысл нельзя дать, его нужно найти. Осуществляя смысл, человек реализует сам себя» (Франкл). И разговор шел о том, как выпускники планируют реализовать себя, чему отдадут предпочтение: образованию, семейному очагу, материальному благополучию. А возможно ли это без здоровья?

Учащимися 9–11 классов была подготовлена гостиная «О доблестях, о подвигах, о славе», посвященная декабристам и их женам. И снова «вечные» темы, которые были важны как нашим предкам, так и нам сегодняшним.

Гостиной, которая помогла ребятам задуматься о своей принадлежности к судьбе своей Родины — России, о том, что составляет национальный характер, стала гостиная «Душа России». В исторической ретроспективе перед ними прошли выдающиеся представители русского народа, которые несли в себе как особенные, так и типичные его черты.

Активное участие ребят разного возраста в таких уроках, «проживание» ими судеб их героев дает возможность школьникам научиться осознанию собственного «я», своего места в этом мире, учит понимать и принимать других. Очень важно, что для ребят участие в гостиных — это событие, которого они ждут с нетерпением. Несмотря на необходимость дополнительной подготовки к такому уроку-спектаклю, участие в гостиной для ребят настолько важно, что даже небольшая, второстепенная роль исполняется ими с огромным желанием и самоотдачей.

Опыт гостиных показывает, что в процессе их подготовки и проведения происходит синтез знаний, полученных учащимися на разных предметах. В дальнейшем, при изучении конкретных учебных дисциплин, учащиеся часто меняют к ним отношение, находят свой личностный смысл, что способствует развитию образовательной мотивации. Участие в гостиных способствует развитию познавательных интересов личности, реализации потребности в утверждении собственных возможностей и творческих сил. Опыт участия ребят в гостиной показывает, что такая деятельность укрепляет их уверенность в себе, способствует формированию адекватной самооценки, приводит к повышению активности в обучении. Важно, что участие в гостиных влияет на формирование «мотивации социального престижа личности» [3, с. 64], способствует формированию у ребят активной общественной позиции, чувства ответственности, создает условия для организации школьного коллектива.

Гражданское образование становится эффективным и действенным, если в школе создана система работы педагогического и детского коллективов, направленная на реализацию всех компонентов содержания гражданского образования (гражданской позиции, социально-гражданской компетентности, опыта гражданской позитивной деятельности).

Включение в содержания истории России, во внеурочные мероприятия материала повседневности выступает фактором, мотивирующим учащихся на изучение родной истории, играет значимую роль в развитии личности ребенка, в формировании его патриотических чувств и гражданского сознания на основе исторических ценностей, которые в процессе учебной деятельности становятся для него личностно-значимыми.

Список использованной литературы

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–16.
2. Гражданско-правовое образование и воспитательный потенциал курсов истории: Сборник статей / Сост. и науч. ред. Н. И. Элиасберг. СПб., 2003.
3. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. СПб., 2001.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002.
5. История России XX века: Пособие для учителя / А. О. Чубарьян, Е. И. Пивовар, А. В. Пыжиков и др. / Под ред. А. О. Чубарьяна. М., 2003.
6. Коробкин Л. И. История России. Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: Учебное пособие. СПб., 2002.
7. Лелеко В. Д. История повседневности в европейской культуре / В. Д. Лелеко; Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. СПб., 2002.

8. Официальные документы в образовании. 25/2004.

9. Официальные документы в образовании. 26/2004.

*Т. Н. Полякова,
кандидат педагогических наук,
доцент СПбАППО*

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Современное образование отличается гуманитарная направленность, которая проявляется в ориентации на знание о человеке, осмысление бытия через духовные ценности. Гуманитарность сопряжена с культурой, которая открывает перспективы для индивидуального развития, поэтому образование можно определить как непосредственную форму существования культуры, являющуюся основой для самоопределения и самосовершенствования личности.

Гуманистическая функция образования состоит в том, чтобы создать среду, в которой учитываются предпочитаемые ребенком способы и формы деятельности. Такой формой является игра — с нее начинается развитие творческих способностей детей через различные виды детского искусства. Драматическая (театральная) игра, в которой можно примеривать разные роли, естественно переходя от воображаемой жизни к действительной, наиболее близка ребенку.

Театр и театральное искусство с давних пор используется школой в педагогических целях. Б. Брехт справедливо заметил, что исторически театр стоял в преддверии школы, и воспитание во многом представляет собой вид театрального искусства. Но театр и театральные формы далеко не исчерпали свой воспитательный потенциал; сегодня можно наблюдать новый всплеск интереса к театру: появляются программы, классы и целые школы с театральным направлением в обучении, педагоги используют новые приемы, обращаются к переосмыслению исторического наследия.

Мне, как и многим учителям, театр помогал вовлечь детей в интересную для них деятельность, приблизить к искусству, к пониманию образов и идейного замысла произведения. А создание школьного театра и десятилетний опыт экспериментальной работы в нем позволяет утверждать, что участие в театральных проектах учащихся оказывает

непосредственное влияние на духовно-нравственное становление личности, развитие ее гуманитарной культуры.

Особенностью театра, организованного в петербургской школе № 33, являлось то, что он органически вписывался в образовательную среду и из формы внеклассной работы или дополнительного образования становился фактором объединения учебных предметов, внеклассных занятий, форм дополнительного образования. Для реализации театрального проекта выбирается общая культурно значимая тема или проблема, которая и стягивает все эти разрозненные элементы образования в единый узел. Выбор темы обусловлен интересом к ней всех участников проекта, возможностью решать широкие обучающие и воспитательные задачи и простором для творчества. Такими темами стали, например: «Фольклор — хранитель духовных традиций народа», «Мой Пушкин» (М. Цветаева). (К 200-летию со дня рождения поэта)», «Серебряный век русского искусства», «Салют Победы. (К 55-летию со дня победы в Великой Отечественной войне)», «"К Пушкину! К Пушкину!" (В. Розанов)», «"С Гоголем по Невскому проспекту". (К 300-летию со дня основания Санкт-Петербурга)» и др.

Тема помогает выстроить блок самостоятельных проектных работ, заданий, мероприятий, представляющих собой программу действий, и не ограничивает участников, а, напротив, заявленная достаточно широко, она становится стимулом для творческих поисков и решений. По мере реализации в проект могут вноситься изменения: корректироваться число участников, расширяться поле их деятельности, возникать новые проектные работы внутри выбранной темы и т. п. Суть проектной творческой работы — сам процесс реализации проекта, а не только постановка и выпуск спектакля. Спектакль — его составная часть, но не цель; он — итог масштабной подготовительной работы всех участников, а не только непосредственно выступающих на сцене. Поэтому сама театральная постановка как продукт проекта, представленный публике, — действие, в котором проявляется сплав накопленных в процессе совместной работы переживаний, знаний, деятельности, а не выразительно прочитанный текст с отрепетированными мизансценами.

Формой освоения традиционной народной культуры и русского фольклора стал проект, в программу которого вошел спектакль по пьесе А. Н. Островского «Снегурочка». Обратимся к более подробному описанию его в качестве иллюстрации теоретических положений заявленной проблемы.

Пьеса Островского изучается в программе по литературе 7 класса. Несмотря на некоторую сложность языка произведения, содержание, проникнутое любовью ко всему живому, понятно и близко детям, и они с интересом работают на уроке, обсуждают текст, искренне сочувствуют

героям. Кроме того, сам жанр сказки помогает детскому восприятию происходящего. Как же сделать так, чтобы идейная основа произведения — великая сила любви — стала ценностным ориентиром растущего человека и осознавалась как сила, которая живет в человеке и творит саму жизнь?

В современной аксиологии ценности рассматривают в качестве элемента структуры личности, фактора детерминации и регулирования мотивации к действию. С ценностями связывают возможность реализации сущностных сил человека, направленных на нравственное совершенствование. В развитии культуры шел непрерывно поиск общезначимого, непреходящего, ценностного для жизни человека. Наивысшие ценности — не обобщение исторического опыта, а результат и условие человеческой деятельности.

Духовность занимает особое место в иерархии ценностей и рассматривается философской наукой как основа воспитательной деятельности. Духовность, по В. Франклу, «не просто характеристика человека, а конституирующая особенность, то, что отличает человека и присуще только ему» [1]. Человек обладает телом и духом, но величие духа поднимает человека до уровня человеческого.

Духовная сущность сознания определяется Гегелем как «нравственная субстанция», дух — как «нравственная действительность» [2]. Если душа в представлении М. М. Бахтина — «это совокупность всего действительно пережитого», то дух — «совокупность всех смысловых значимостей, направленностей жизни, актов восхождения из себя» [3], поэтому дух есть начало, синтезирующее и поддерживающее личность.

Н. А. Бердяев определяет дух как «великий дар человечеству, его сущностное состояние», а духовность — как системообразующий элемент жизни человека: «Рушится духовность — рушится личность, государство, общество» [4]. В его представлении духовность несет в себе освобождение от объективированного общества. «Человек должен все время совершать творческий акт в отношении к самому себе. В этом творческом акте происходит самосозидание личности. Это есть постоянная борьба с множественностью ложных «я» в человеке... каждая страсть, которой одержим человек, может создавать «я», которое не есть настоящее «я». В борьбе за личность, за подлинное, за глубинное «я» происходит процесс распада...и процесс синтеза» [5]. Эту духовную работу над своим сознанием на пути самосовершенствования в обретении подлинного «я» С. И. Гессен называет работой «над сверхличностными задачами» [6].

В движении философской мысли мы находим много попыток вынести определение понятия духа и духовности в «непространственную область бытия, которая имеет абсолютную ценность» [7]. М. С. Каган замечает не

без иронии, что «человечество судорожно цепляется за представление о неразрывности нравственного и религиозного, мистифицированно толкуя собственную реальную духовную активность...» [8]. Однако стремление сузить понятие духовности до способности личности обнаруживать за предметами их социальное значение или поставить равенство между духовностью, долженствованием и нравственностью, как это делалось недавно, представляется попыткой обеднить и упростить метафизический смысл, вкладываемый учеными в поисках наиболее точного определения духовности.

Духовность проявляется в деятельных поступках, совершаемых в соответствии с высшими нравственными ценностями человечества. Ориентация на духовные ценности укрепляет нравственность, являющуюся в этом случае «подчинением закону, который человек наложил на себя» [9]. Духовность наполняет смыслом содержание жизни отдельного человека и связывает его со всем человечеством в его культурном и историческом бытии, освобождает человека от чужой зависимости и собственных предрассудков.

Духовность определяет ценностные отношения и проявляется в потребности познать мир и самого себя, включает человека в мир культуры, в создание новых форм творческой созидательной жизнедеятельности. Устремленность к духовным ценностям — путь самосозидания личности: «Быть для себя самого — значит еще предстоять себе, оказаться здесь уже всем — значит духовно умереть» [10].

По мере взросления ребенка в его собственной модели мира происходит структурирование ценностей в соответствии с личностными идеалами и представлениями. Моральные требования, предъявляемые взрослыми в готовом виде, уже не устраивают его. Постепенно вырабатываются собственные убеждения, программы поведения.

Нравственное воспитание возможно только в процессе освоения культуры через ценностные отношения. Отношение — это непосредственная связь, которую устанавливает человек с объектом окружающего мира в своем сознании, которая выражается в эмоциях, суждениях, действиях. Отношение, в отличие от знания, передать невозможно, оно формируется в процессе его проживания, которое осуществляется в момент деятельной связи с объектом. При ценностном отношении выявляется истинное содержание предметных ситуаций, философское восприятие мира как многообразной, беспредельной реальности.

Ребенок как субъект образовательного процесса осваивает определенную психологическую реальность, действуя с предметами реального мира, что и есть процесс его развития. Принцип развития не допускает некое конечное состояние, он понимается как реализация имманентных

(внутренних) задатков, свойств человека. В ходе деятельности впервые в его сознании возникает образ, который содержит как наглядное представление предмета, так и отношение к нему (его надпредметную сущность). Поэтому деятельность рассматривается не только как рациональное, но и ценностно ориентированное действие.

В основе деятельностного целеполагания лежит ценность, она выражает возможность выбора человеком направления, средств, мотивов, что и является показателем зрелости самой личности, ее ценностной ориентацией. Развитие нравственного чувства, стоящее в основе воспитания, формирует нравственные убеждения и мировоззрение, что обеспечивает единство сознания и поведения личности. Личностью Н. О. Лосский определяет деятеля, осознающего «абсолютные ценности и долженствование осуществлять их в своем поведении» [11].

Обращение к искусству всегда служило средством не только эстетического развития, но и повышения общей и гуманитарной культуры личности. В отличие от других форм сознания, искусство отражает действительность конкретно-чувственно и целостно, воздействует на духовный мир человека и передает социальный опыт.

Основная специфика искусства — образная основа. Художественный образ — форма мышления в искусстве, это иносказательная, метафорическая мысль, раскрывающая одно явление через другое. Художественная мысль не расставляет явления в иерархической последовательности, она органически вытекает из их внутренних связей. Образ, вмещающий единство мысли и чувства, рационального и эмоционального, комплексно воздействует на структуру компонентов личности.

Как органично взаимосвязаны личностные потенциалы человека, так взаимосвязаны и производные функции искусства. Исследования связей между приобщением к искусству и всесторонним развитием личности показали, что «в силу взаимосвязанности потребностей у каждого отдельного индивида неразвитость определенной их части (например, художественных потребностей) ведет не столько к одностороннему формированию личности, сколько к невысокому уровню ее потребностей вообще» [12]. Следовательно, существует определенная связь между активным интересом человека к искусству и развитием его основных личностных потенциалов: познавательного, творческого, коммуникативного, эстетического и — стержневого — ценностно ориентационного.

Настоящая художественность, пробираясь через сказочный лабиринт фантазий и строй тончайших восприятий, несет в себе моральный потенциал, повышает устойчивость человека ко всякого рода соблазнам души, укрепляет нравственность. Путь к внутренним явлениям искусства, к его эмоционально-нравственному, эстетическому и этическому

восприятию возможен только через проживание его образов. Не навык анализа художественного произведения, а включение ученика в качестве активного участника взаимодействия с произведением искусства — вот основа педагогической деятельности по духовно-нравственному развитию учащихся.

Эстетическое воспитание как воспитание вкуса, чувств и понимания прекрасного, освоение мира по законам красоты непосредственно связано с развитием нравственного чувства. Тайна красоты тревожит человечество на протяжении веков. Познание и освоение внутренних смыслов предметов, позволяющее определить их позитивную ценность, и есть прекрасное. Вл. Соловьев в статье «Общий смысл искусства» пишет, что ни абстрактный дух, ни бездушное существо, не способное к одухотворению, одинаково не могут быть прекрасными. Для полноты этого качества необходимы «материализация духовной сущности и всецелое одухотворение материального явления как собственно неотделимой формы идеального существования» [13].

В художественном творчестве «материальное и духовное взаимно отождествляются, а не просто соединяются или уравниваются» [14]. Являясь категорией не только эстетической, но и нравственной, искусство формирует эстетически ценностную ориентацию человека в мире. Духовное содержание красоты, воспринятой и осознанной посредством искусства, должно стать защитой и опорой молодому человеку в жизни, недаром К. Меннингер называет искусство «бастионом, ограждающим человека от саморазрушения» [15]. Таким образом, говоря о влиянии искусства на духовное развитие личности, имеют в виду познание красоты как духовной категории и критериев прекрасного во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

В сложных условиях перегрузки детей наиболее рациональными представляются те пути расширения контактов ребенка с искусством, которые связаны с эффективностью занятий и наполненностью их содержания. Театр как синтетический вид искусства может наиболее комплексно оказывать влияние на художественно-эстетическое развитие ребенка, воздействуя тем самым на все составляющие структуры личности. Искусство театра через его эмоционально-нравственное, эстетическое, этическое содержание открывает путь не только к внешним, но и к внутренним явлениям действительности. Создавая жизненные модели, искусство театра втягивает в жизненные события, вызывает сходные с жизнью переживания и раздумья, расширяет собственные представления, активизирует процессы познания, самопознания, самораскрытия личности.

Действие на сцене служит художественным воплощением реальной жизни, характеров людей, их стремлений и намерений. Эстетический

идеал, который проявляется и в положительных, и в отрицательных образах, позволяет пережить многие другие жизни как собственную. Поэтому художественный образ в театре через проживание его в процессе действия учит чуткому пониманию разных чужих психических переживаний, расширению собственного самопознания путем наилучшего понимания личности другого.

Дублируя оба типа деятельности («вовне» и «внутри»), театр воспроизводит личность во всей ее многогранности и целостности, влияя на всю структуру сознания и деятельности человека. Самовыражение личности посредством театра (акт восприятия в искусстве — сотворчество) делает приобретенные знания не мертвым грузом, а базовым чувственным опытом. Театр передает людям ощущение эстетической значимости мира, развивает в сознании ценностные ориентации, побуждая к социальной активности, пробуждает творческий дух и стремление творить по законам прекрасного.

Единство сознания и переживания, на которое указывает С. Л. Рубинштейн, как нельзя лучше проявляют себя в восприятии театрального искусства. Чтобы понять подтекст пьесы, надо его почувствовать, но чтобы его сопережить, надо его глубоко осмыслить. При этом актуализируются моральные оценки жизненных явлений, невольно переживаются личные пристрастия, взгляды на жизнь — иначе говоря, возникает сложная, активная жизненная реакция на увиденное. Важно, что в процесс восприятия вовлечена вся личность, такое восприятие расширяет круг духовных запросов, интересов, моральных побуждений, формирует нравственное отношение к явлениям жизни, человеческим поступкам, их осмыслению.

Связь эмоциональных впечатлений и нравственных переживаний создает условия для изменений в духовной сфере личности. Погружение в культурную среду посредством приобщения к театральному искусству позволяет освоить человеку культурные ценности не эмпирическим путем, а через опыт переживания, что создает условия для духовного обогащения. Включив театр в систему воспитания школы, мы создадим условия для комплексного и интенсивного воздействия театрального искусства на учащихся, а следовательно, на их духовно-нравственное становление.

Итоговые сочинения проекта со спектаклем по пьесе А. Н. Островского «Снегурочка» показали, какие изменения происходят во внутреннем мире детей по мере работы над спектаклем. Сочинения семиклассников отличались от прежних самостоятельностью и не только попытками оценить себя самого, но и эмоционально-образными оценками действия на сцене. Оказалось, что самым трудным для актера-подростка является задача правильно понять персонаж, осмыслить его на доступном

для себя эмоциональном и интеллектуальном уровне. Ребята буквально «пробиваются» в сочинениях через тернии общих слов и понятий, абстрактных представлений и критических оценок учебника к личностному знанию, добытому в опыте отношений.

Их собственные открытия, несомненно, — самое ценное в этих работах. *«Роль Бобыля характерная. Он старый скупой старик, ленивый и падкий на дармовщину. Мне кажется, что с задачей — показать его себе на уме, неловким и готовым на все ради денег, я справился».* (Б. Ваня). *«Снегурочка — необычный персонаж. У нее холодное сердце, которое не умеет любить, но в то же время она очень хочет узнать, что же такое любовь. Часто на лице Снегурочки недоумение, потому что все вокруг любят, а она не может понять, что происходит. Эти сцены очень трудные для меня. В то же время Снегурочка не лишена человеческих чувств: она ценит красоту цветка, красоту песни. Она замечает, как любовь изменила Купаву, как она расцвела, похорошела»* (Ж. Вера).

«Мне кажется, что чувства Берендея передать трудно. По натуре это добрый человек, искренне любящий свою страну, как отец любит своего ребенка. Он не ставит себя выше своего народа, о котором заботится. В нем нет гордыни. Это передано и в костюме: простая рубаха с подвязкой, штаны из грубой ткани, лапти. Единственное, что отличает его от остальных, — это царский посох и знак солнца на груди» (Ф. Денис).

«В "Снегурочке" я играю Деда Мороза, но это не тот новогодний дедушка, а самый что ни на есть древнеславянский бог зимы — разъяренный, властный и даже жестокий» (П. Саша).

Искусство театра делает возможным подвижное и всестороннее обучение с включением сознания, действия и чувства. Посредством игры, в которую вовлечен ребенок, развиваются не только творческие способности, но и социальная компетенция, интуиция, отрабатываются коммуникативные навыки, воспитываются уважение и такт. Участие детей в театральной деятельности рассматривается как возможность развития воображения, памяти, внимания, высоко оценивается осознание общего дела при подготовке спектакля и связанного с ним чувства ответственности. Игра как основа театральной деятельности — это та естественная форма существования ребенка, которая делает театр для него особенно привлекательным.

Игра, по определению С. Л. Рубинштейна, — «совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотивов» [16]. Ученый видит основное значение игры в способности преобразовать действительность. Игровая деятельность у взрослых отделяется от неигровой, осложняется в своем сюжетном содержании и переходит на подмостки, становясь искусством, которое требует большой особой

работы над собой. Только актеры среди взрослых «сохраняют за собой, поднимая ее на новую ступень, ту привилегию, которой в детстве пользуется каждый, — принимать на себя всевозможные доступные воображению роли и воплощать в своей собственной деятельности их многоликую жизнь; остальные участвуют в игре в качестве зрителей, переживая, но не действуя; не действием, а мечтой входят они в ту или иную роль, что тоже требует более или менее высокого уровня развития» [17].

В театре в такую игру включается актер и зритель, переживая особое иллюзорное отношение к предмету. Игра требует и, со своей стороны, создает то, что психолог А. Н. Леонтьев назвал «мнимой ситуацией», позволяющей реализоваться идеальной деятельности — сознанию. Театральная игра накапливает опыт для воображения, которое «совершает отлет от действительности, чтобы глубже проникнуть в нее» [18].

Л. С. Выготский говорил о прямой зависимости воображения и опыта, об их взаимообогащении. «Между деятельностью воображения и реальностью существует еще эмоциональная связь. Для творчества же требуются в равной мере интеллектуальные и эмоциональные факты» [19]. Практика общения с воображаемым делает театральную игру залогом художественного и эстетического творчества, требующего моделирующей деятельности; она способствует развитию творческого сознания, которое не пассивно следует заданной программе, а ориентируется в сложной многоплановости возможностей.

При всем многообразии форм и методов театральной педагогики, которые использует современная школа, актуальными остаются проблемы с обеспечением тех педагогических условий, которые позволили ребенку развиваться гармонично в соответствии со своими интересами, потребностями и нравственными ценностями.

Начало серьезной полемики на многие годы о месте школьного театра в системе образования положила статья Н. И. Пирогова «Быть и казаться» (1858). Поводом для статьи явилась просьба учеников второй одесской гимназии разрешить им представить спектакль для сбора средств нуждающимся гимназистам. Н. И. Пирогов, который в то время был попечителем округа, удовлетворил просьбу, но в статье выразил мысль о вреде публичных спектаклей, в которых выступают учащиеся. Причину своего отношения автор статьи объясняет заботой о духовном развитии ребенка. Он вопрошает о том, не является ли хорошо разыгранная роль, умение сделать удачный жест «школою лжи и притворства», и сетует на то, что ребенок, «не выходя на театральную сцену, — и без того, на одной сцене жизни, — скоро научится более казаться, чем быть» [20].

Однако автор статьи считает вполне возможными закрытые спектакли в стенах школы, когда зрителями являются только ученики и учителя. При

подготовке к таким спектаклям наставник объяснит ученикам авторский текст, покажет приемы, свойственные тому или иному действующему лицу. Воображение должно довершить и украсить отсутствие декораций и сцены, так как действие будет происходить прямо в классе.

Не отрицая использование театральных средств в качестве методического приема и самого театра в стенах учебного заведения, Н. И. Пирогов призывает быть внимательным и осторожным к театральной деятельности детей, избегать искусственного переноса на них восприятия и воздействия взрослых.

Несмотря на множество нападок на статью и противоречивость данных ей оценок, представляется уместным рассматривать ее как первую в поиске педагогических подходов к участию детей в театральной деятельности с учетом их возрастных и психологических особенностей. Она и сейчас не потеряла своей актуальности в той ее части, где автор призывает относиться с большой осторожностью к внутреннему миру ребенка, смотреть «на духовную сторону юноши или дитяти как на святой храм», чаще заглядывая «за кулисы детской жизни» [21]. Педагог и сегодня должен четко представлять себе цели, выводя детей на театральную сцену, оградить ребенка от опасности того, чтобы театр стал для него прививкой на взрослость, «школой лжи и притворства».

В статье К. Д. Ушинского «Педагогические достижения Н. И. Пирогова» следует отметить некоторое противоречие, связанное с выражением авторской позиции. Осуждение Н. И. Пироговым детских театров, детских балов и всякого рода детских выставок называется «золотыми словами» [22]. Но соглашаясь с мыслью Н. И. Пирогова о недопустимости навязывать свои убеждения ребенку, К. Д. Ушинский указывает на необходимость пробуждения в детях жажды убеждений и формирования их, соотнося с возрастными особенностями, спецификой видения и восприятия ребенком мира: «...мы сознаем вполне и то, что невозможно развивать душу дитяти, не внося в нее никаких убеждений» [23].

Гуманистическая направленность воспитания сегодня не позволяет искусственно прививать ребенку убеждения, формировать его взгляды, покушаться на его внутренний мир, поэтому участие в театре для каждого должно рассматриваться как деятельность, которая позволит развиваться учащемуся в зависимости от индивидуальных запросов и обстоятельств, связанных с многообразием личностных особенностей.

Конец XIX — начало XX в. — это новый всплеск в обсуждении назначения школьного театра и возможностей участия в нем детей. Многие периодические издания посвящают этой теме свои статьи: «Художественно-педагогический журнал», «Русская школа», «Воспитание и обучение», «Театр и искусство», «Вестник воспитания», «Народный

театр», «Народное образование», «На помощь матерям», «Для народного учителя», «Народная школа», «Просвещение», «Школа и жизнь». В развернувшейся дискуссии одни авторы вообще не принимают сочетание ребенок-артист, а другие, и их большинство, называют ребенка вольным артистом от природы.

Авторы многих публикаций видят ценность драматической игры для ребенка в том, что через нее он расширяет содержание внешнего опыта, раздвигает границы своего собственного «я». Обогащаясь переживаниями других существ, он начинает жить жизнью мира — в этом видят они залог всякой общественности, источник всякой нравственности. Вопрос только в том, насколько самостоятельно преломляются и комбинируются они в душе ребенка. Когда ребенок воспроизводит на сцене то или иное лицо, тот или иной тип, ему нужно восстановить его в памяти, уловить мысленно его отличительные черты, перенестись в его положение, понять его переживания, а это для него уже не слепое подражание, а серьезная работа, развивающая его общественные инстинкты, определяющая его нравственные идеалы. Важно не подавлять естественную склонность детей к подражанию и игре, а предоставить возможность сохранить свою артистическую самостоятельность, свободу переработки воспринятого материала. Детский театр и достигает этой цели, не заставляя ребенка копировать данный материал, а создавать мысленно, в воображении отвлеченный тип, воспроизводить вдумчиво и сознательно чужие переживания.

М. Н. Конорская в книге «Детский театр, его вред и польза» (1901), обобщая мнение педагогов, приходит к выводу, что вопрос о приобщении детей к театру спорный и требует дальнейшего всестороннего обсуждения в педагогических кругах. Одна точка зрения: детский театр — эстетическое удовольствие, облагораживающее душу и развивающее ум, другая: театр — яд для детей, он развивает в детях тщеславие, отягощает детскую память, способствует стремлению к бессмысленным развлечениям.

В процессе дискуссии вырабатываются основные условия, при которых участие в театре не будет травмировать ребенка: соответствие пьесы возрастному уровню, неприемлемость режиссерства, тем более детального, со стороны взрослых, товарищеская среда как лучшая аудитория для показа спектакля, так как похвалы щедрой публики разжигают тщеславие и зависть.

Сильным аргументом в защиту детского театра Н. Н. Бахтин, С. Русова, А. Ростиславов, Н. Н. Евреинов считают склонность детей к играм драматического характера, которую английский психолог Стенли Холл называл «драматическим инстинктом», а Н. Н. Евреинов — «инстинктом преображения», или «театральным инстинктом», связывая

его с общим понятием «театральности»: человеку присущ «инстинкт преображения, инстинкт противопоставления образам, принимаемым извне, образов, произвольно творимых человеком, инстинкт трансформации видимой природы, достаточно ясно раскрывающий свою сущность в понятии «театральность» [24].

Много и активно выступает в защиту детского театра Н. Н. Бахтин. Он против искусственной задержки у ребенка драматического инстинкта, который не умирает, если находится в подавленном состоянии в сфере подсознания, а в конце концов проявляется в искаженной, уродливой форме. Трезвое и здоровое отношение к театру должно быть развито в детях путем разумного воспитания, но не путем подавления драматического инстинкта. Нельзя предоставить его и бесконтрольному развитию, т. е. губительному влиянию окружающей среды. Вопрос, по мнению Н. Н. Бахтина, не в том, нужно ли удовлетворять драматический инстинкт, а в том, как сделать это наилучшим образом. Все опасности могут быть при стечении неблагоприятных обстоятельств или при неумелой постановке дела, которому дано неверное направление.

Он же определяет и метод руководства со стороны взрослого: «...учитель должен наблюдать за тем, чтобы не требовать от ученика невозможного. Его дело — давать им импульсы, наиболее соответствующие данному моменту их развития и никогда не ставить им препятствий. Свобода ученика полная, а учителя нет. Ученик — дитя природы, а учитель — заботы и исследования. Ученик растет беззаботно, а учитель заботливо доставляет ему питание и при том как раз такое, какое ему наиболее потребно. Ученик не должен ощущать границы искусства, а учитель никогда не должен упускать их из вида» [25]. Дело детского театра должно быть отдано в руки грамотного педагога, который, не заглушая естественной потребности ребенка к преображению, поможет ему проникнуть в психологию персонажа, доступную его пониманию, даст возможность выхода чувствам и направит их развитие.

Несмотря на противоречивость в оценке детского школьного театра, педагогическая мысль России конца XIX — начала XX в. дала его серьезный анализ на новом витке развития, в целом определила его место в жизни ребенка и подошла к осознанию детского театра как феномена культуры, имеющего свои специфические особенности. Такой особенностью детского театра являются его безыскусность, примитивизм и естественность, та прелесть, которая возвышает душу взрослого, если он еще способен на искренние чувства и восприятие.

Одновременно с этим высказывается мысль об опасности вредных побочных явлений (раздраженное самолюбие, пробуждение тщеславия, манерность, рисовку), которые могут возникнуть при неправильной организации работы с детьми. Дискуссия подводила к выводу, что нельзя

бороться с недостатками, лишая ребенка возможности проявить себя, оберегая его от соблазнов, нельзя подавлять природные задатки.

Невозможно не согласиться с основными выводами отечественных педагогов и не разделять их обеспокоенность. Каждый, кто когда-либо в своей воспитательной практике занимался театром с детьми, наталкивался на указанные проблемы и не мог не искать выхода.

В спорах и столкновениях разных точек зрения к началу XX в. были сформированы общие положения, на которых строится в дальнейшем работа детского школьного театра и в послереволюционные годы. В 20-е гг. определяется подход к сценической работе как к средству идейного и нравственного воспитания и формирования личности. В задачу театрализации входит не подготовка актера, а «борьба с театральной заразой» как интересом для избранных, предлагается работать не с одаренными детьми, а с каждым, чтобы научить понимать произведения искусства и вырастить чуткого зрителя.

За основу в работе по развитию детского театрального творчества были взяты традиции русской дореволюционной педагогики, которая указывала на большой потенциал театральных средств в воспитании и основным положением которой являлась близость театрального искусства природе ребенка.

В 30–40-е гг. в детский самодеятельный театр пришла группа работников профессиональных театров — это период поиска эффективных путей сочетания педагогики и искусства в занятиях с детьми. Две крайние точки зрения на принципы работы как школьного театра, так и вообще детского самодеятельного сталкивались в эти годы. Одна — противопоставление детского театра большому профессиональному искусству и культивирование детского творчества в его наиболее примитивных формах. Другая — стремление превратить детский театральный коллектив школы в своего рода студию, куда механически переносились приемы работы профессионального театра, отсутствовали игра и импровизация на занятиях.

В практике 50–60-х гг. утверждается важнейший педагогический принцип школьного театра — необходимость подчинения его работы общим задачам и целям воспитания, которые связывались с идейно-нравственным формированием личности. В задачи театра включается привитие общественной активности, потребности в творческой отдаче полученных знаний.

Судя по динамике развития форм взаимодействия театра и школы сегодня, проникновения театра и театрализации в учебный процесс, можно с уверенностью сказать, что театр в школе — и новый предмет художественного цикла, и метод, пронизывающий собою преподавание всех дисциплин и обслуживающий общие задачи. Все эти изменения

требуют особого изучения и осмысления, исследования и анализа, ответственной позиции педагогической науки, призванной опережать изучение перспективных направлений и вооружать педагогов-практиков арсеналом научных подходов в работе. При этом очевидно, что взаимодействие театра со школой должно быть только средством для достижения цели воспитания, способствовать задаче общего развития ребенка, а не приобретению им специальных навыков и знаний.

Многообразие форм взаимодействия театра и школы порождает ряд нерешенных проблем, среди которых главные: подготовка педагогических кадров, оснащение их современными методиками, определение критериев детского театрального творчества.

Школой востребованы специалисты по театральной педагогике, сочетающие знания о театре, педагогике и детской психологии. В настоящее время с детьми работают либо профессиональные педагоги, не являющиеся специалистами в области театра, либо профессиональные режиссеры, не владеющие основами педагогики и психологии. Режиссер-профессионал, хотя и принимает основной тезис — право ребенка на развитие, на деле не может согласиться, что спектакль не должен быть главной целью школьного театра, а эстетические и профессиональные критерии должны уступить педагогическим. Школа для таких режиссеров — площадка для самовыражения и самоутверждения. Дети отбираются в театральный коллектив чаще по способностям быстро схватывать интонацию и свободно вести себя на сцене, они вынуждены исполнять определенные функции-роли и отвечать запросам руководителя. Спектакли профессиональных режиссеров, как правило, высоко оцениваются частью публики и представителями комиссий, на которых внешний эффект — выученность текста и подача материала — воздействует в первую очередь.

Спорной и нерешенной проблемой на сегодняшний день является проблема критериев детского театрального творчества. С устранением всяких идеологических установок в оценках художественного творчества школьников обнаружилось отсутствие не только единства к их подходам, но полный разгул педагогической безграмотности в их определении. Устроители фестивалей и конкурсов либо не формулируют их вовсе, либо используют в отношении детей недопустимые критерии оценки, механически перенесенные из взрослых конкурсов и фестивалей, например: награждение победителей по номинациям «лучшая мужская (женская) роль», «лучшая сценография», «лучшая режиссура» и т. д.

Причина того, что подменяются требования к детскому творчеству требованиями к профессиональному театру, на наш взгляд, кроется в ценностной установке сознания взрослого на привычные критерии психологического театра («правды жизни»), зрителями и ценителями

которого мы чаще всего и являемся. Надо изначально отказаться от желания увидеть на сцене детского театра «искусство перевоплощения», психологическую игру и признать самоценность феномена детского театра, в котором все происходящее на сцене измеряется по законам детского творчества, в основе которого азартное желание играть, изображать, т. е. принимать образ другого, оценить, сопоставить с собой, с реакцией сверстников. Таким образом, подходы в определении критериев тесно связаны с целями детского театрального коллектива, а значит, с ценностной установкой, которая принимается при работе с детьми. Л. С. Выготский предупреждал: «Не стоит забывать, что основной залог детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе. Важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают» [26].

Восприятие детского спектакля ребенком, сохранившим непосредственность чувства, и восприятие взрослого, утратившего эту возможность, руководствующегося критериями оценки, привитыми ему приобретенным опытом, будут совершенно разными. Ребенок, уже перешагивая порог зрительного зала, внутренне готов принять «правила игры» на сцене, для него важнее каждая деталь, добавляющая иллюзорность в происходящее, нежели психологические тонкости перевоплощения. Недаром даже противники детского театра в дореволюционной прессе принимали его только в том единственном случае, если зрителями оказываются сами дети, а Н. Н. Евреинов, тонкий ценитель театра, предупреждал не «хвататься за него нечистыми руками» и говорил, что именно у детей «сплошь и рядом — «дунул-плюнул» и вышел театр расчудесный» [27]. А. Ростиславов в начале XX в. писал об «особенной прелести детского спектакля», несмотря на отсутствие какого бы то ни было сценического совершенства, «именно потому, что дети вносят свою фантазию, свои художественные эмоции, свою особую красоту понимания, уже чуждые нам, но, к счастью, понятые ретроспективно» [28].

Не детский театр должен думать над тем, как бы понравиться взрослой публике, особенно тем (в специально созданных комиссиях), кого обязали оценить детское творчество, не предоставив обоснованных критериев оценки, а взрослые должны оставить за порогом пресловутый критерий «правды происходящего», и окунуться, отбросив стереотипы, со всей простотой и непосредственностью восприятия в мир детской фантазии, преображения, легко и беззаботно, как дети, переступить линию театральной условности и дать увлечь себя естественностью и простодушием, с которым ребенок входит в образ, не владея психогенными техниками и работой с бессознательным.

Задача руководителя — помочь ребенку сохранить непосредственность и открытость восприятия, преодолеть возрастные трудности с тем, чтобы область игры как естественного проживания жизни в атмосфере публичности не превратилась в комплекс ограничений, ложного стеснения, закрытости, зажатости, который будет мешать им в будущем в любой сфере деятельности.

Постоянный поиск и собственные открытия делают для детей самую работу в театре интересной. Педагог, работающий с детьми, руководствуясь гуманистическими принципами воспитания, поможет создать в коллективе атмосферу дружбы и доброжелательности. Весь комплекс условий психологической безопасности, необходимый творческому процессу, на который указывает К. Роджерс, должен быть учтен: признание безусловной ценности ребенка, отсутствие внешних оценок (прямых и косвенных. — *Т. Н. П.*) его деятельности, понимание его трудностей, психологическая свобода. Не навязывание своих вкусов и интересов должно лежать в совместной деятельности с детьми, а внимательное и бережное отношение к самобытности детского творчества. С. И. Гессен писал: «... художественное образование должно не прививать образуемому нашего художественного вкуса и определенного художественного стиля, но вовлечь их в поток художественного творчества, причастность к которому только и может привести к созданию нового искусства, подлинного искусства будущего» [29].

В создании школьного театра и на всех этапах его деятельности необходимо учитывать особенности детского театра, его отличия от взрослого и профессионального. В первую очередь — принимать во внимание детскую психологию, возрастные и индивидуальные особенности детей в процессе деятельности с ними. Важное из отличий — постановка и разнонаправленность целей. Цель профессионального театра — так воздействовать на зрителя, используя все возможные эстетические средства, чтобы вызвать в нем отклик, сопереживание, катарсис. Цель детского театра — развитие самого участника детского театра, его духовных сил, способностей и задатков.

Конечным продуктом профессионального театра является спектакль, о котором судят по силе его эмоционального и интеллектуального воздействия, профессиональному мастерству актеров, создающих образы, режиссерской трактовке замысла, которой подчинены все элементы постановки. Спектакль детского театра только условно можно назвать конечным продуктом. В спектакле ценностью является само творчество детей, захватывающее своей непосредственностью и безыскусностью. Так же как детство ценно само по себе, а не как подготовка к взрослой жизни, так и творчество детей во время спектакля и весь процесс работы в театре

является ценностным результатом. Недаром и интересен не всем и воспринят детский театр будет не всяким, а только тем, кому интересен и важен внутренний мир ребенка, живое и непосредственное проживание им материала, радость от этого проживания, разделенная с публикой.

Профессиональный театр требует высокого актерского мастерства, развитого таланта, владения актерским ремеслом для наиболее точного воспроизведения замысла режиссера. В детском театре ребенок, свободный артист от природы, развивается прежде всего личностно, а не профессионально, в зависимости от собственных потребностей и приобретает жизненно необходимые умения.

Понятие феномена детского театра включает в себя не только отличие его от взрослого и профессионального, но и представление об особенностях, сущности и духе детского театра, где в центре всего творческого процесса стоит развитие самого ребенка как самоценной личности, его вхождение в культуру и самоопределение в ней, задачи самопознания и саморазвития, ценностные ориентации.

Выделение этих отличий позволяет определить педагогические условия, соблюдение которых необходимо для того, чтобы детский театр стал источником духовного развития ребенка.

Драматическая деятельность с детьми будет отличаться по форме в зависимости от их возраста. В начальной школе она приближена к драматическим играм (драматизация сказок) на основе литературных текстов. Главная задача — организовать внимание детей, направить их мысль, воображение, фантазию, уточнить цели, задачи, действия в условиях вымысла, придать импровизации определенную завершенность.

Переходный возраст, время полового созревания, характеризуется внутренним кризисом в развитии ребенка, противоречивостью, полярностью определяющих его моментов. Повышается и обостряется эмоциональная возбудимость, создается свой внутренний мир.

Период работы в школьном театре, который пришелся на 7–8 класс, был наиболее трудным, так как дети вступали в переходный возраст, проходили они стадии этого возраста по-разному и в разные временные отрезки. Ситуация в классе изменилась коренным образом: родители стали жаловаться на неадекватное поведение детей дома, речь школьников изобиловала словами школьного сленга, обострилось желание сгруппироваться около лидера, при этом отстаивать свою самостоятельность, признание авторитета взрослых сменилось на критические замечания в их адрес, проявился интерес к другому полу. Надо было считаться с этими изменениями, при этом учитывать их потребность в поддержке, несмотря на противодействие с их стороны.

Детей этого возраста редко можно увидеть на сцене не только из-за трудностей взрослых в общении с ними, подростки и сами редко сознательно делают выбор в пользу театра как занятия в свободное время, если не подготовлены всей предшествующей работой, не мотивированы тем интересом, который у них зародился к театральному искусству ранее.

Опрос перед началом учебного года показал, что большинство детей хотело бы продолжить деятельность в школьном театре. Оставалось выбрать произведение для постановки. Почти в начале учебного года программа по литературе предлагала для чтения пьесу А. Н. Островского «Снегурочка». Всепобеждающая сила любви — основная тема пьесы — не раз обсуждалась при изучении художественных произведений на уроках литературы, но для семиклассников приобретала особую значимость и остроту в связи с возрастными переживаниями. Важно было найти правильный язык, чтобы говорить с подростками на волнующую их тему, — точный и лишенный пошлости и подыгрывания. Таким языком стал язык классической литературы.

Подростки требуют особого внимания, среди них много «трудных» учеников, переживающих этот период особенно остро. Залогом успеха в работе с такими учениками могут быть только внимание и уважение к ним как к личностям, вера в их возможности, поддержка их позитивных устремлений.

Формирующиеся в этом возрасте убеждения требуют эмоционального закрепления, и творческая работа над образом особенно значима, так как, с одной стороны, еще более расширяет эмоциональный спектр для закрепления убеждения, с другой стороны, увеличивает возможности выбора собственной позиции, что неизбежно влечет проблему личной ответственности. Поэтому образная игра важна для подростка так же, как для детей ролевая игра. Она поддерживает в определенном смысле чувственную фазу психического развития человека.

Наряду с возрастными особенностями участников коллектива необходимо учитывать их индивидуальные особенности. Принимать во внимание индивидуальные особенности каждого ребенка — это значит учитывать социальную среду, в которой он формируется как личность, этап личностного развития, историю становления, особенности характера. Это определит его готовность к самовосприятию и самовыражению, возможности понимания предлагаемого материала. Понимание — не что иное как «семантическое приближение текста к самому себе» [30], следовательно, оно не может быть навязано со стороны, а только пропускается через собственный опыт и осмысливается.

Вот как пишет ученик о своем постижении роли Мизгиря: *«Мне было нелегко играть Мизгиря. Я должен был быть то веселым, то грустным, то нежным и надежным, то диким, как зверь. Вначале я не понимал его*

характер, пришлось прочитать пьесу заново, и у меня как будто открылось "второе дыхание". Станный он все-таки человек: собрался жениться на Купаве, а увидев Снегурочку, бросает невесту, любит Снегурочку, знает, что солнечные лучи для нее опасны, но все равно ведет ее к царю на солнечном восходе. Он не поверил Снегурочке, что она может растаять — ведь такого не бывает.

Мой герой немного похож на другого героя Островского Ермила Зотыча Ахова из пьесы "Не все коту масленица", он тоже богат, думает, что все за деньги продается, в том числе и любовь Агни. Мизгирь такой же: влюбился в Снегурочку с первого взгляда и хочет купить ее любовь за драгоценности» (Саша Рожков).

Педагогика театральной деятельности только складывается как направление и должна отличаться от театральной педагогики профессионального театра, опирающейся на работы К. С. Станиславского, подробно изложившего методику подготовки профессионального актера.

В создании школьной театральной педагогики неоценимую помощь может оказать малоизвестный, до сих пор не нашедший достаточного изучения опыт Н. В. Демидова, ученика К. С. Станиславского. В основе приемов и методов театральной педагогики Н. В. Демидова лежат подлинно гуманистические принципы отношения к актеру в период его становления, применительные к актеру-ребенку.

Педагог иначе трактует основополагающее понятие Системы — «правда жизни». Для художественной правды нет единого критерия; часто на бытовом уровне мы можем слышать противоположные точки зрения на изображаемое в спектакле: что для одного правда, для другого кажется искусственным и натянутым. По Н. Н. Евреинову, например, сценический реализм — это «театрально-условный реализм, т. е. такой, который, коренясь в нашей творческой фантазии, заменяет точность исторической и современной нам действительности обманной ее видимостью, властно требующей к себе равного с нею доверчивого отношения» [31]. Такое представление реализма на сцене само по себе ближе ребенку. Учитывая детскую психологию, надо поставить понятную и посильную ему задачу для сценической игры — не «стать предметом», а «изображать предмет», не «перевоплотиться», а «представить». Н. В. Демидов предлагает следовать не от сознательного к бессознательному, не от анализа к действию, а от свободного самочувствия в роли на сцене, способности отдаваться реакции, рефлекторно возникшей от восприятия воображаемого.

Нельзя требовать от ребенка уже готового набора качеств, необходимых для сценической деятельности, важно помочь развить такие качества (наблюдательность, внимание, эмоциональную отзывчивость,

фантазию, память и др.), которые дают возможность проявить себя в самых разных видах деятельности и окажутся востребованными в будущем. Так способность к творческому воссозданию на основе словесного текста ярких образных представлений имеет большое значение как для восприятия художественной литературы, так и для изучения других предметов, требующих зрительных представлений. Сценическое воображение — один из способов развития научной мысли, чувство словесного ритма необходимо не только писателю, но и оратору, лектору, учителю, умение вчувствоваться в состояние другого — необходимый элемент коммуникативной культуры.

Важным педагогическим условием в создании воспитательной среды является взаимопроникновение художественного и педагогического (воспитывающего) начала. Воспитывающая среда школьного театра — педагогически целенаправленное создание условий, стимулирующих духовное развитие личности. К информационному пространству воспитывающей среды можно отнести репертуар школьного театра и разнообразие театральных средств художественно-эстетической выразительности, которые должны отвечать педагогическим требованиям.

В выборе репертуара важно учитывать не только возраст и индивидуальные особенности участников, их интересы и круг проблем пьесы, но и особые эстетические критерии отбора художественного материала. Хорошей можно считать только ту пьесу для детей, которая имеет художественную ценность, свободна от назойливой дидактики, театральна, увлекательна и дает пищу фантазии ребенка. Художественно-педагогическим требованиям должны отвечать и эстетические средства выразительности, выбранные театром для перенесения своего замысла на сцену.

До сих пор существуют разные мнения по поводу возможности использования детским театром классики на сцене или только специального детского репертуара. С одной стороны, приветствуется связь театральной постановки с изучением литературы на уроке, с другой — отмечается низкий уровень таких спектаклей, желание постановщиков следовать профессиональным театрам, подчинение иллюстративным задачам урока. Из этого делается вывод, что школьная самодеятельность не может представить достойную сценическую интерпретацию драматургии А. Н. Островского и А. П. Чехова. Но так ли редко мы видим слабые постановки классических произведений в профессиональных театрах? Причины неудач, на наш взгляд, следует искать в неправильных подходах в работе с детьми.

Бесспорно, классика должна быть востребована школьным театром, другое дело, что формы работы с ней требуют особого уважения и внимания, последовательности и продуманности учебно-творческих

занятий, всего процесса подготовки. Надо помнить, что дети могут сыграть только то, что им понятно, что находит отклик в их чувствах, что вызывает активное стремление и желание выразить собственное отношение к изображаемому. Средства театральной выразительности, выбранные театром, должны воспитывать художественное видение детей и опираться на него, что проявляется и выражается в создании ими собственных образов в самостоятельном их воплощении.

В проекте уделялось особое внимание изучению традиционной русской культуры, фольклору: *«В сцене проводов Масленицы актеры выбегают на сцену с ее чучелом, танцуют вокруг него и поют: "Прощай, Масленица!" На них маски животных, простые костюмы из домотканой ткани. Настроение в сцене веселое и беззаботное. Вот так, наверно, встречали весну в Древней Руси»* (Оля Х.).

Предметно-пространственное и событийное окружение воспитывающей среды должно стимулировать развитие творчества, а значит, создавать творческую среду. Театр не может выполнять утилитарную функцию — использоваться только как дидактическое средство, иллюстрация произведения, авторского замысла, для развития навыков декламации и т. д. В театре ребенок включается в активную, увлекательную для него деятельность, где он сталкивается с трудностями и учится их преодолевать, решая жизненно важные, усложняющиеся задачи.

Протекание процессов воображения напрямую связано с потребностью человека в приспособлении его к окружающей среде. Только тогда есть основания для творчества, если окружающая жизнь ставит перед человеком проблемные задачи. Основой творчества всегда является неприспособленность, из которой возникают потребности и желания. Потребности и желания — стимулы воображения, реализация которых невозможна без развития волевых качеств. Все занятия в театре должны удовлетворять творческим потребностям ребенка, а следовательно, ставить практические задачи, реальная возможность решения и пошаговая определенность которых позволит развиваться личности и формировать волевые качества. Творческая среда стимулирует развитие креативных способностей, учит решать познавательные задачи, формирует технические навыки.

С особыми чувствами дети описывают в сочинениях декорации, реквизит и костюмы, которые были самостоятельно сделаны и сшиты по собственным эскизам в школьных мастерских.

«Действие спектакля начинается на лугу, кое-где еще не растаял снег, но пробиваются уже первые цветы. Посредине стоит одинокая, как Снегурочка, береза. Солнце, как улыбающийся человек, с большими лучами-руками красного и желтого цвета. Легкие облака, ничего не

несущие: ни снега, ни дождя. Стая журавлей, которая прилетела к весне на проводы масленицы» (Коля С.). «Очень красивые декорации сделаны самими ребятами. Кто бы мог додуматься выполнить обыкновенное солнце в виде двух роз ветров, так наложенных друг на друга, что оно получилось живым» (Юра М.).

Организация разнообразных форм совместной деятельности детей — еще одно педагогическое условие в создании модели школьного театра. Вся работа в театре потребует от ребенка немалых усилий. Способность видеть и слышать, произвольное внимание, работа над пластикой и речью, оформление спектакля и т. д. — не просто забава, а труд духовный и физический. Этот труд протекает в условиях совместной творческой деятельности коллектива. Совместно-поведенческое окружение воспитывающей среды должно быть организовано так, чтобы оно способствовало развитию умений взаимодействовать с другими, вступать в диалог, совместно решать проблемы, обогащаться опытом и находками в партнерской работе.

«В театре я понял, что значит общая работа, когда нельзя ни на кого обижаться...» (Максим Г.) «Театр научил меня понимать другого человека, работать в коллективе... один я бы ничего не сделал, только тогда нас ждет успех, когда мы все вместе продвигаемся вперед». (Ваня Б.)

В организации театральной деятельности детей через участие их в проектах используются все возможные формы: совместно-индивидуальная, когда каждый делает часть независимо от остальных; совместно-последовательная; совместно-взаимодействующая, когда происходит одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными. Работа в театральном коллективе позволяет совместную деятельность организовать как совместное творчество — поиск новых идей и образов, путей их воплощения, но при этом дети, весь коллектив должны быть нацелены на результат — создание совместного творческого продукта — спектакля. Понимание общей задачи воспитает личную ответственность за общее дело, уважение к личности другого.

В детском театре не должно быть места зазнайству, поэтому нельзя изначально деятельность и роли в театре делить на главные и второстепенные, выделять детей за актерские способности. Каждый ребенок должен чувствовать свою значительность и важность и понимать значительность и важность каждого компонента спектакля. Такой подход сделает возможным развитие индивидуальности каждого в рамках сотрудничества в коллективе, познание посредством диалога, воспитает уважение к публике.

Следует остановиться на соблюдении педагогического принципа субъектности, который предполагает осмысление явлений жизни, их

сложных связей и закономерностей, себя самого со сложными духовными и физическими процессами, способность отдавать отчет в происходящем, предвидеть последствия планируемого, оценку, самооценку, адекватность реакций и саморегулирование. Принцип субъектности в системе педагогических условий, определение целей, задач и особенностей детского театра позволяет занять обоснованную позицию в спорном и нерешенном вопросе: педагог или режиссер должен работать с детьми.

Режиссер в профессиональном театре — это толкователь автора, он переводит книжный текст в своей интерпретации на язык мимики и жестов. Работу с детьми над спектаклем нельзя назвать режиссурой в привычном для нас значении, дети не должны быть проводниками режиссерской идеи и заложниками режиссерских трактовок. Поэтому руководитель детского театрального коллектива должен быть в первую очередь педагогом, носителем гуманитарной культуры, последовательно передающим ее учащимся.

В его задачу входит создание такой творческой среды, которая бы позволила ребенку развиваться свободно в соответствии с личностными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями. Педагогическое взаимодействие учителя и ученика проявляется в совместном проживании эстетических эмоций, вызванных произведением, в совместном познании через радость открытий, в совместном предметно-физическом труде по оформлению спектакля и в совместном труде общения. Форма диалога требует от педагога отказа от авторитарных форм работы, дает возможность ученику формировать свои собственные представления, не совпадающие с учительскими. Это путь становления не только ученика, но и творческого роста учителя.

Тогда сами по себе будут сняты антихудожественное и антипедагогическое давление с детского творчества, отвергнута предпочтительность исполнительских дарований и сокрытие менее одаренных режиссерскими приемами, уйдут муштра и дрессировка в работе с детьми, востребованными окажутся импровизация и свободное творчество.

Состояние творческой свободы, которое изначально присуще детям, должно быть признано важнейшим отправным пунктом в их деятельности в условиях школьного театра и в выборе приемов работы с ними, наиболее востребованными из которых в школьном театре должна стать импровизация, опирающаяся на подлинное действие, требующее творческого воображения. Наблюдения за становлением личности, ее особенностей — отправная точка для развития творческого воображения. При этом от педагога требуется особая деликатность: ребенка нельзя торопить, понукать, а необходимо только помогать и поддерживать.

Не формирование актерского мастерства, а выявление и развитие потенциальных способностей ребенка — вот что важно в импровизационной работе с детьми. Новый художественный образ, который реализуется в оригинальных продуктах деятельности ребенка, хотя может и не оправдать ожидания педагога, значим для самого ребенка как плод его развития.

Детский театр — модель мира, в котором живет ребенок и с которым себя отождествляет. Искусство не дает рецепта нравственного поведения, но указывает путь к освоению огромного опыта поиска сугубо личных критериев нравственного и безнравственного как личностных смыслов. В театре ребенок постигает не только красоту и гармонию формы, но и красоту и гармонию духовной жизни как через проживание эстетического образа произведения, так и через опыт непосредственных человеческих отношений.

Духовное взросление школьников, участвующих в реализации театрального проекта, проявляется в сочинениях, где они выражают отношение к собственной личности и личности другого как ценности через сравнительную характеристику персонажа и исполнителя, описание участия в совместной деятельности, оценку своего места в общем деле, чувства радости от общего успеха. Дети искренне признаются, что театр многому научил: умению мобилизовать возможности для преодоления трудностей, ценить труд, пониманию чувств других.

«В детстве я много ходил в театр, и меня всегда интересовало, как ставят спектакли. Мне казалось, что это легко, а на самом деле — очень сложно». (Денис Ф.) *«Мне удалось познать в театре незнакомые мне чувства, которые я еще не переживала в реальной жизни».* (Саша Рыж.)

О проживании ими идеи произведения, а значит, о выработке ценностного отношения к ней говорят и следующие цитаты: *«Очень трогательна сцена гибели Снегурочки. В последние минуты жизни она узнала любовь, и эти минуты были самыми драгоценными».* (Рита Е.) *«Это очень красивая история о любви, о том, что «все живое на свете должно любить», о прекрасной Снегурочке, которая, не зная любви и от этого так страдала».* (Маша З.) *«Несмотря на печальный конец, этот спектакль жизнеутверждающий — кончилась стужа, пришла весна, а значит, жизнь продолжается».* (Оля Х.)

И еще одним подтверждением духовного становления участников театрального проекта может быть эпиграф, выбранный ими самостоятельно к ежегодно издаваемому альманаху лучших творческих работ, это цитата из пьесы: *«Изгоним же последней стужи след из наших душ и обратимся к солнцу»* (А. Н. Островский).

Список использованной литературы

1. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. Сборник / Пер с англ.; Общ. ред. Л. Я. Гозман, Д. А. Леонтьева. М., 1990. С. 114.
2. *Гегель Г. В.* Дух / Феноменология духа. СПб., 1992. С. 233.
3. *Бахтин М. М.* Человек в мире слова. М., 1995. С. 74.
4. *Бердяев Н. А.* Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1997. С. 411.
5. *Бердяев Н. А.* О человеке, его свободе и духовности. М., 1999. С. 54.
6. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 72.
7. *Лосский Н. О.* Мир как органическое единство // Избранное. М., 1991. С. 362.
8. *Каган М. С.* Философия культуры. СПб., 1996. С. 178.
9. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 120.
10. *Бахтин М. М.* Стилистика художественной речи // Литературно-критические статьи. М., 2000. С. 82.
11. *Лосский Н. О.* Мир как осуществление красоты. М., 1998. С. 27.
12. *Фохт-Бабушкин Ю. У.* Искусство и духовный мир человека (Об особенностях воздействия искусства на человека). М., 1982. С. 120.
13. *Соловьев Вл.* Общий смысл искусства // Чтение о Богочеловечестве. Статьи. Стихотворения и поэма. Из «Трех разговоров»: Краткая повесть об Антихристе. СПб. С. 253.
14. *Каган М. С.* Философия культуры. СПб., 1996. С. 183.
15. *Меннингер К.* Война с самим собой. М., 2000. С. 382.
16. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999. С. 485.
17. Там же. С. 494.
18. Там же.
19. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997. С. 16.
20. *Пирогов Н. И.* Быть и казаться // Избранные педагогические сочинения. М., 1953. С. 98.
21. Там же. С. 103.
22. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. М., 1988. С. 416.
23. Там же. С. 417.
24. *Евреинов Н.* Театр как таковой. СПб., 1912. С. 27.
25. *Бахтин Н. Н.* Современное рисование в народной школе // Русская школа. 1910. С. 320.
26. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997. С. 63.
27. *Евреинов Н.* Секрет режиссерского сердца // Театр и искусство. 1909. № 21. С. 152.
28. *Ростиславов А.* Искусство и театр для детей // Театр и искусство. 1911. № 7. С. 159.
29. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 37.
30. *Налимов В. В.* В поисках смыслов. М., 1993. С. 99.
31. *Евреинов Н.* Театр как таковой. СПб., 1912. С. 23.

С. Б. Дворко,
*президент СПб общественного
благотворительного фонда
«Культура и творчество»*

ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Каждый день человеческой жизни — это еще один урок нашего миропонимания, нашего мировоззрения и нашей социальной практики взаимосоотрудничества. Подобный взгляд, возможно, не отличается оригинальностью, но все же он раскрывает перед нами несколько иной подход к жизни вообще и, конечно же, к жизни детей. Когда мы говорим: «каждый день», то мы обязательно должны понимать, что это — каждый час, что это — каждая минута и каждое мгновение нашего человеческого бытия. Именно из подобного внимательного отношения к этим словам появляется нечто принципиально отличное от столь устоявшегося сегодня безразличного взгляда на понятие жизни, времени и наших обязанностей. Когда мы начинаем относиться к своей жизни с огромным вниманием, воспринимая ее как некий удивительный дар и нашу неповторимую возможность быть живыми, а это значит, активными, то, конечно же, мы меняем свой образ жизни, переходя от иждивенчества и обывательства к инициативе и проявлению нашей воли. Прислушайтесь к этим словам, и вы ощутите, что указанные нами понятия «активность» и «инициатива» происходят не из взрослого мира людей, а именно из мира детства. Именно дети всегда активны и чрезвычайно инициативны. Может быть, вектор их деятельности не всегда созидателен, но именно для этого взрослый мир людей берет на себя ответственность воспитывать и обучать детей. И все же, несмотря на все старания взрослых людей, все мы хорошо знаем, что наш мир далеко не благополучен, что наши добрые пожелания часто превращаются в трагические последствия нашей реальности. Почему так происходит, почему активность и инициатива порой могут быть разрушительными? Почему мир взрослых столь неоднозначен и почему наши добрые намерения не всегда приносят соответствующие результаты? На эти простые вопросы не так легко ответить, как может показаться неопытному искателю справедливости. Оказывается, когда происходит какое-то действие и дети или взрослые люди совершают некоторое деяние, то необходима их воля, самая простая воля к действию. Если воли нет, то нет и инициативы, нет и активности. Именно наша воля является тем инструментом и строительным материалом, который совершает деяния посредством наших рук, умов и сердец. Поэтому можно

предположить, что из понимания истоков нашей воли мы сможем предугадать и, мало того, воспитать столь необходимые нам сегодня благополучные последствия. Ведь каждый из нас прекрасно понимает, что воля может быть как доброй, разумной, осознанной, так и разрушительной, бездумной, бессознательной и даже губительной. Таким образом, перед нами встают совершенно конкретные вопросы: как воспитать добрую волю в ребенке, как найти ее в самих себе, как преодолеть недобрые помыслы людей и патогенные особенности окружающего нас мира социальной действительности? Сегодня мы ответственно должны понимать, что образование и воспитание детей, воспитание благополучного будущего России основывается, прежде всего, именно на этих, казалось бы, столь личностных истоках происхождения нашей воли, нашей осознанности, на принципиальном определении побудительных мотивов нашей ежеминутной человеческой активности. Именно из этих простых понятий рождается наше человеческое общество, именно из них сможет утвердиться наша всеобщая, благополучная социализация. Мир, толерантность, закон, гражданское общество, совесть, сознание и даже человеческая любовь — все это сокрыто именно в том, что мы сегодня пробуем рассмотреть и чему стоит научиться самим, а после одарить этим знанием доверившихся нам детей.

Сегодня перед нами раскрывается удивительная возможность заглянуть за занавес самого сокровенного феномена человеческой жизни — акта проявления человеческой воли, мало того, именно доброй воли. Для каждого из нас должно быть очевидно, что понятие доброй воли, а точнее, добровольчества сегодня претерпевает сильное искажение в трактовании смысла. В современном мире добровольчество рассматривается как неотъемлемая часть благотворительности. Но, увидев лишь верхушку «айсберга», мы не сможем понять природу возникновения добровольчества в нашей суетной, общечеловеческой практике жизни. Стоит заметить, что когда мы вдумываемся в смысл понятия «добрая воля», то глубина этого словосочетания отражает нечто значительно большее, нежели нашу безынициативную благосклонность к рассуждениям о социальных проблемах сегодняшнего дня. Так или иначе, но каждый из нас подсознательно ощущает, что добровольчество все же как-то неотъемлемо связано не только с социальной информацией и общественным признанием своего факта существования, но также имеет самое непосредственное отношение к нашим личным, живым, душевным переживаниям и к реальному сочувствию, а также к глубоко духовной востребованности мира и любви, которую порой мы даже не можем толком объяснить. Откуда же возникает этот порыв сделать доброе дело, откуда пробуждаются эти нелогичные, но столь приятные нам нотки живого, человеческого добровольчества, утешающие нас пониманием

своей полезности и востребованности? Все это часто остается тайной для многих людей, но все же извечно происходит, давая всем нам надежду на светлое и доброе будущее.

Не понимая основ нашего человеческого естества, многие люди рассматривают добровольчество как необязательный факультатив человеческой жизни, не позволяя своим сердцам и вере вмешаться в логику повседневной, мирской рутины. Так отстраняя свои чувства, свои душевные переживания и человечность от реальной жизни, мы заведомо обрекаем себя и наших детей на бездушность и бессердечность, теряя свою свободу, смысл своей жизни а, в конце концов, и саму жизнь. Сегодня добровольчество для большинства людей — это случайная, необязательная возможность пожертвовать своим временем, средствами или руками в мгновенном порыве милосердия и сочувствия к страданиям ближнего своего. Но мы уже утвердились в том, что добровольчество есть нечто большее, чем только случайная прихоть человеческой души. Пришло время признать, что это качество нашей личности произрастает не только из наших логичных, душевных или моральных настроений. Ведь когда мы говорим о милосердии, о сочувствии, о доброте и о любви — мы утверждаем, что, вопреки общепринятому, логичному образу жизни, есть иной мир, иное бытие, иное Нечто, извечно питающее нас целебными соками Жизни. Может быть, именно из этого Нечто рождается наша гражданская и духовная свобода, наша независимость от повседневных, постылых обязанностей и порой излишне навязчивых потребностей. И кажется, что сегодня пришла та пора, когда необходимо понять, что человеческая свобода — это всецелое согласие того, что мы есть, с тем, что мы делаем, и с тем, что нас окружает. Но очевидно, что согласие — это лишь наша добрая воля, потому что все, что не входит в это объемное понятие, есть насилие над нами, что совершенно противно человеческой свободе, нашей духовности и нашему благополучному мировоззрению. Именно поэтому сегодня мы попробуем утвердиться в том, что, рассматривая добровольчество, мы говорим о каком-то новом законе нашей жизни и, может быть, даже о самом основополагающем принципе Бытия. Исходя из этого утверждения, придадим феномену добровольчества, феномену доброй воли соответствующее главенствующее значение, что повлечет за собой необходимость более глубокого изучения и использования этого принципа в нашей реальной практике человеческих дел, и особенно в воспитании детей.

Многие, может быть, согласятся с тем, что, как всякое материальное проявление, свобода и добровольчество имеют свою историю, свою реальность и свое будущее. Понимая это, мы можем поискать проявление этих удивительных феноменов в нашей жизни, выявить их свойства и отыскать тенденции всех форм подобного благополучного и

всестороннего развития. История человечества насчитывает не одну сотню тысяч лет и можно предположить, что история добровольчества и нашего милосердия не многим меньше этого огромного периода времени. Может быть, именно сегодня, при соприкосновении с этим древним знанием у нас появится возможность раскрыть психологические корни и разумные принципы развития нашего внутреннего исключительно личного мира свободы и понимания равновесия наших общепринятых гражданских прав и обязанностей. Или хотя бы обозначить те ветхозаветные принципы Бытия, которые пришли к человечеству за многие-многие тысячи лет нашего социального, культурного и духовного роста. Ведь проникнув в это знание, мы сможем принять его в свою практику жизни, тем самым изменив себя, изменив культурное пространство своей жизни, и возможно даже поставив это Знание на государственную службу для воспитания нового одухотворенного, гражданского общества будущих россиян.

Размышляя об этом, невольно вспоминаешь слова о гуманизме и разумности человечества, о нашей сострадательности и устремленности в мир духовных терзаний и пресветлой Истины. Стоит признать, что мы давно готовы к этому откровению, которое мириады лет стучится в наши сердца. Оно без устали звучит набатом во Всемирной Декларации прав человека Организации Объединенных Наций, оно обращается к нам в каждом слове Конституции многих стран мира, оно уговаривает нас стать мудрыми в каждом Завете религиозных скрижалей, в рассуждениях философии и в откровениях духовных мудрецов. Но чтобы понять их смысл и осознать всю грандиозность подобного всемирного взаимного добровольчества, каждому из нас необходимо различить за гранями этих целостных правовых и нравственных документов свою личную, глубоко индивидуальную, сопереживаемую принадлежность к ним. Все эти добрые мысли знакомы каждому из нас с самого рождения. Наверное, самой первой восточкой доброй воли становится наша младенческая заинтересованность в игре и дружбе, в детском восприятии семейного уклада и, наконец, в юношеской готовности пожертвовать собой ради первой любви. Необходимо понимать, что сегодня важность всех этих понятий от нас скрывает наша привычка не придавать этим лучам нашего духовного естества реального веса и соответствующего внимания. Порой в суете житейских забот, смысл слов и интуиции ускользает от нас, и мы не придаем им никакого значения, а юношеская горячность свободомыслия и правдолюбия легко разбивается об общепринятые, совершенно незыблемые основы сложившегося потребительского образа жизни. Именно поэтому всем нам необходимо помнить, что ответы на все поставленные вопросы скрываются только в нас самих, в нашей личности, в нашем самовосприятии. Точнее, они живут и готовы придти к нашим

детям лишь при живом отношении ко всем сказанным здесь словам. Именно в нашем переживании и сочувствии к смыслу этих добрых понятий скрывается тот практикум доброй, одухотворенной, осознанной воли, который мы можем удачно использовать в своей повседневной жизни и принести своим юным воспитанникам.

Кому-то может показаться странным, что из подобных благотворительных размышлений к нам может придти нечто реальное и необходимое в столь суровой ежедневной, бесконечно конкурентной практике бытия. Но современная экономика и политика человеческого общества всесторонне доказывают, что практическое приложение основ добровольчества является лучшей помощью в науке личного человеческого успеха и преуспевания. Активность наших действий проистекает из нашей заинтересованности, которая произрастает либо из стремления к соревнованию и выгоде, либо из тех истоков жизни, о которых мы столь много уже сказали. Нужно понимать, что сегодняшний человеческий труд целиком и полностью направлен на повышение качества нашей жизни, что всенепременно приводит нас к необходимости рассмотрения реализации своей доброй воли. Как это происходит? Ответ очевиден, и жизнь детей всесторонне лишь подтверждает это утверждение. Постоянно повышая качество социальных условий своей жизни, человечество прежде всего стремилось приобрести свободу, в том числе и свободу от изнуряющего, бездуховного, безынициативного, рабского труда. Каков же результат всех этих стремлений? Ответ всемерно окружает каждого из нас, и мы воочию видим, что то, к чему мы столь неистово стремились, превратилось в наше свободное время, то есть в наш досуг. Дети, как и каждый из нас, так же стремятся к своей свободе, а значит, к своему свободному времени. Именно из нашей свободы, именно из досуга наших детей рождается последующая воля: добрая или разрушительная — это вопрос воспитания, вопрос нашего понимания своих душевных и разумных истоков, диктующих нам эти два столь разнящихся пути. Именно из праздного времени и чувства неприкаянности рождаются страсти, толкающие людей к наркомании, воровству, иждивенчеству и страданиям. Именно из свободного времени вырастает наше стремление к самосознанию, к нашей вере, к готовности пожертвовать собой ради ближних своих и стать им опорой и подмогой. Как мы видим, человеческая воля, и особенно детская, энергичная, неутомимая воля, может проявлять себя очень по-разному, и определение вектора этого применения происходит при активном участии родителей и воспитателей будущих граждан нашей страны.

Сегодня в добровольчестве стоит распознать самую перспективную технологию гражданского воспитания подрастающего поколения. Рассматриваемая нами постоянная практика свершения добрых, мало

того, осознанных дел — дел, рожденных из сердца и человеческой души, из сопонимания и сострадания к социальной нестабильности и неполноценности, дает детям возможность быть наиболее востребованными нашим обществом, дает им наиболее благополучное заполнение досуга навыками воспитания у них милосердия и гражданской ответственности. Конечно же, каждый из нас знает, что множество детей заполняют свой досуг творчеством, занимаясь в кружках и секциях, клубах и обществах. Эта занятость отчасти решает многие проблемы становления молодого характера, но стоит сказать, что так же не маловажен аспект социальной ориентации этого творчества. Именно добровольчество раскрывает перед нами всю гамму востребованности человеческого милосердия, таким образом воссоединяя творчество детей с воспитанием их доброй воли и будущей, взрослой созидательной социальной активности.

Механизм воспитания детей, бесспорно, работает сегодня на полной мощности, но проблема позитивности этой работы, проблема утверждения основ гражданского общества в юных сердцах скрывается в осознании принципиальных основ жизни — принципов Бытия, принципов человеческого сострадания, милосердия, любви, веры и всеобщего согласия. Именно это стоит называть доброй волей, именно к этому следует направить наше внимание. Сегодня добровольчество нельзя рассматривать как маловажный, досуговый факультатив человеческой жизни, сегодня это понятие приобретает главенствующую роль в жизни человечества. Это именно так, ведь каждый из нас понимает, что если мы говорим об образе жизни, то это понятие обязательно имеет всеобщую целостность своего проявления, своего всечасного равноправия. Мне кажется, что наше всеобщее сотрудничество, взаимопонимание и столь необходимое всем нам освобожденное добровольчество произрастает исключительно из единого, благодатного корня всеобщей разумности и осознанности. Сегодня пришло время сказать о том, как добровольчество приходит в нашу жизнь, в жизнь наших детей и как оно помогает всем нам принять и устроить этот мир. Важно знать, как пробудить нашу добрую волю, как научиться этому искусству — творить добро.

Каждый человек вышел из мира детства, каждый из нас обременен мириадами обязанностей, каждый из нас неразделим с миром взрослых, и каждый человек неразрывно связан с обществом себе подобных. Все мы когда-то родились и прошли этот путь, наверное, поэтому нам стоит поискать в человеческом детстве зарождающиеся основы нашей способности, нашей готовности и нашей органической востребованности сотворять добро. Все мы знаем, что детство — это маленькая копия взрослой жизни, это стремление стать взрослыми, но все это игра и, конечно же, совершенная «безответственность». Стремление творить

добро — тоже «безответственно», оно не подвластно нашим планам и раздумьям о необходимости его сотворять. Оно исходит из нашего сердца, из нашей веры во благо и из нашей любви — любви к людям, к детям, к природе, к самим себе и, конечно же, к Богу. Именно так рождаются все люди — мы рождаемся из своей свободы, из своего желания помочь и из своей готовности принять все то, что будет нам дано этим внешним отягощенным, чрезвычайно зависимым, «ответственным» миром. Если мы искренне хотим, чтобы дети свершали добро, то непременно обязаны свершать его сами, свершать его каждую свою минуту и каждое мгновение, в каждой своей мысли и в каждом деянии. Именно из этой практики может родиться наше благополучное будущее, только из этих странных и «нелогичных» добрых дел может родиться наша обновленная, святая Россия, основанная на вере детей в демократические, гражданские принципы развития человеческого общества. Но кто эти мы, кто те взрослые, которые становятся прообразом будущей жизни наших детей, нашего завтрашнего мира? Мы — это их родители, их бабушки и дедушки, их тети и дяди, их воспитатели и учителя, их детские сады и школы, их игры и книги, их фильмы и все, все наше человеческое общество взрослых людей. Но творим ли мы добро, все мы, все до единого, и творим ли мы его ежечасно, ежеминутно и ежемгновенно? Ответ нам известен — ответ очевиден! Наверное, стоит начать с самих себя, начать с программ и игр, начать с общественной практики социальной помощи и хотя бы с простого взаимного участия. Важно начать, начать каждому из нас. Но кроме нашего образа детям необходимы наши слова, наши мысли, наши умозаключения и наше добровольческое, совершенно свободное, благое мировоззрение. Чтобы это произошло, нам нет необходимости лукавить и сочинять сказочные истории, просто нужно своим сознанием пройти весь путь от нашей материальной логики и экономической зависимости до понимания милосердия и взаимной любви. Пройти этот путь и провести с собой юные сердца маленьких детей, вновь возвращаясь к материальности окружающего нас мира с утверждением реальной практики согласия этих двух полюсов человеческой жизни. Мы не должны противопоставлять нашу материальность нашей духовности. От нас сегодня требуется мудрое воссоединение этих свойств нашего человеческого естества, а имя этому образовательному процессу — наша добрая воля, столь хорошо всем известное добровольчество.

Дети — очень любознательные существа, поэтому лучше сразу сформировать и обустроить образ нашего комплексного, благополучного мировоззрения, которое мы хотим привить будущим гражданам этой планеты. Оно крайне необходимо нашим детям, ведь они нуждаются в наших рассказах о любви, в рассказах о мире, о дружбе, о важности

формирования человеческого общества. Через эти слова и мысли нам необходимо отыскать и утвердить единство в их душе, единство с нами и с внешним миром и более никогда не нарушать эту бессловесную связь. Практика бытия окружающего мира тяжела и во многом может быть несправедлива, но это только повод быть искренними, быть сильными, активными и инициативными. Не стоит прятать эти недочеты за иллюзорными фантазиями, ведь существующий сегодня неблагополучный фон бытия, как ничто иное придает истине, милосердию, нашей свободе и искусству творить добро чрезвычайную контрастность и востребованность. На этой социальной неблагополучной фактуре, на этом реальном сравнении можно обучить и привить людям, и особенно детям, понимание необходимости в добром, созидательном деле. Сегодня мы можем совершенно точно утвердиться в том, что добрая воля и социальная активность наших детей произрастает из образа и подобию взрослому миру, именно из труда, из ежедневных хозяйских хлопот на них взирает их самое первое добровольчество, их первая любовь к труду, к миру жизни и к заботе о близких. Важно знать, что добрая воля рождается тогда, когда мы свершаем все по великой необходимости — велению нашего сердца. Когда мы всемерно готовы помочь своим близким, своему микромиру, помочь разделить реальную, самую настоящую ответственность поровну, отчасти приняв на себя тяжесть этих крохотных, ежедневных и ежеминутных материальных забот, через свершение наших дел самым наилучшим, самым качественным, самым благим образом.

Каковы же эти добрые дела, эти добрые примеры? Ответ очевиден: оглянитесь вокруг, мир наполнен этими делами, попробуйте создать красоту, красоту не только вашего внутреннего мира, но и материальную красоту в вашем классе, в вашей школе, в вашем микрорайоне. Посмотрите на окружающий вас мир природы — город вопиет от нашей небрежности, от нашего безразличия и бездуховности. Оглянитесь на наших почетных сограждан — на наших стариков, они нуждаются в помощи, их жизнь заполнил пустой, никчемный досуг — пусть дети привлекут их руки, их опыт и их сердца в совместную работу по благоустройству нашей общей жизни. Вглядитесь в наше административное устройство жилищно-коммунальных хозяйств, в организацию городских и сельских лечебниц и больниц, в работу правительства нашего города, области и страны. В этом неохватном пространстве часто реют идеи стяжательства и формальности. Дайте детям возможность участия в этой работе, дайте им возможность помочь нам, помочь, прежде всего, своими трудолюбивыми руками и пытливыми умами. Но чтобы добровольчество процвело в их сердцах, этого безмерно мало. Каждое свое действие, каждое доброе дело сопровождайте словами,

планом и рассказом о качестве свершаемого благодеяния, о важности и востребованности этого славного дела. Говорите так, чтобы глаза детей горели верой и желанием участвовать и откажитесь от принуждения, от насилия, от коллективного, неосознанного, не воспринятого участия. И самый важный момент: ищите связь между добрым делом и вознаграждением, между порывом юного сердца и местной, городской и государственной экономикой. Дети должны видеть, что свершать добрые дела, быть социально активными — это выгодно, востребовано, что это принесло им что-то важное и осязаемое, например, поездку в театр, в музей, на природу, беседу с новыми и, конечно же, значимыми людьми, дало новых друзей — друзей на всю жизнь.

Такова самая первая гражданская свобода и социальная активность наших детей. Она скрывается в незатейливом труде наших рук, в нашей радости, в готовности принять инициативу наших детей и гармонично вплести ее в венок востребованности нашего общества, нашего государства, нашего города. Детям необходимо объяснить, что кроме свободы во многих людях до сих пор живет рабство и несостоятельность — это лень, безразличие, нелюбимые, нежеланные, совершенно формальные обязанности. Именно из этого реального баланса между желанием творить и каторжной обязанностью свершать свою жизнь по принуждению рождается человеческая свобода, наше благополучное государство и наше доброе, созидательное будущее. Стрелкой компаса, указующей путь к свободе, к гражданскому обществу, всегда являлась и является наша добрая воля, наша любовь, наше милосердие, наша искренняя готовность радоваться жизни. Это очень важные критерии нашего человеческого пути от страдания к радости, от иждивенчества к творчеству, от рабства к свободе, это те самые критерии, которые должен ощутить каждый из нас и использовать их в своей собственной жизни, и особенно в воспитании детей.

Пришла пора сказать себе и нашим юным воспитанникам, что в их руках наша планета, она именно наша, а не чужая, это наша жизнь, а не чужая, это все наше, единое. Часто внутренняя разделенность человеческих помыслов ослепляет нас, поэтому не стоит искать виновных, просто надо начать с самих себя, ведь вокруг нас мириады добрых дел, которые не могут свершиться, потому что мы отнимаем их у самих себя и у наших детей. Каждое мгновение, каждый день взрослые люди отнимают, лишают своих детей этого естественного блага, потому что многие спешат, спешат обмануть самих себя своей навязчивой, корыстной, всеразъединяющей «целью» — выгодой, властью, гордыней, страстью, недоверием, безразличием и эгоистичностью. Мир взрослых людей должен, просто обязан, довериться детям и позволить им трудиться, трудиться во благо нашего мира, трудиться в детском саду, в

школе, в городе и, конечно же, дома. Весь этот мир — это их дом, их жизнь, их вселенная. Не стоит лишать их жизни из-за нашей лени и невнимания! Время жизни безудержно течет, и каждый из нас не волен остановить этот бурный поток свершений, мыслей и дел. Так детство перетекает из домашних дел в мир нашей юности, нашего стремления сказать свое слово этому странному и такому противоречивому миру. Именно так к детям приходит юность и их готовность стать взрослыми, их способность принять на свои плечи вновь распадающуюся громаду человеческого общества. Именно так духовные и психологические долги родителей, наши долги становятся тяжким образом жизни вчерашних детей. Не стоит забывать, что каждый день приближает юность и взрослость любого ребенка. Именно поэтому сегодня, прямо сейчас, мы говорим о социальной активности наших детей, о добровольчестве, о способности человека свершать добрые дела, о нашем живом естестве, которое не может не свершать этих дел и томится в ожидании этого понимания. Но юность не может ждать — она бурлит соками жизни, пытливостью ума и беспокойством своего горячего сердца. Юность человека — это самое верное имя его доброй воли, его социальной активности, его готовности свершить нечто благое, великое и грандиозное. Подобная готовность действительно есть, но требуется еще и востребованность — востребованность нами, родителями, школой, обществом, государством, миром, всем бытием. Это не противоречие, а сама реальность, ведь раскрывшееся перед нами детство само же и представляет нам бескрайнее «поле» этой востребованности, нашей востребованности. Именно туда, в эту бескрайность взаимного воспитания мы, взрослые, можем и должны направить сегодня все свои силы и силы нашей молодежи. Только так из акта взаимопомощи, из сотрудничества может родиться наша единая общечеловеческая семья. Только из этого братства может подняться тот новый образ жизни, который сможет излечить наши вековые социальные беды и представить смысл нашей жизни в образе бескрайней вереницы добрых, созидательных и милосердных дел.

Самое важное во всех этих усилиях — чтобы мы не сорвались «по привычке» на эксплуатацию своих детей, не стали иждивенцами на их готовности дарить любовь. Юность в своей безграничной щедрости не пожалеет себя и отдаст все, даже свою жизнь ради всеобщего блага этого мира. Но нам не нужна жертва, мы должны уберечься от этого, ведь любовь не нуждается в жертве, она востребует мир, гармонию наших сердец и наших мыслей. Только из реальных добровольных дел может родиться и развиваться благополучная социальная активность личности каждого ребенка. Вдумайтесь в это прекрасное понятие — «социальная

активность» — ведь эти два слова говорят нам о человеческом желании свершить нечто доброе и достойное для своих собратьев.

Социум — это общество людей, это мир наших взаимоотношений, это наше сообщество, наша дружба и согласие, это способность жить и творить в едином коллективе. Конечно же, сегодня мы знаем, что глубочайшей и важнейшей основой нашего взаимопонимания является наша добрая воля. Конечно же, каждый из нас хочет увидеть своих детей умными, добрыми и удачливыми. Но как сделать так, чтобы их маленькие сердца научились любить и быть преданными, а их руки стали умелыми и созидательными, как сделать их жизнь востребованной? Все мы хорошо знаем, что дети — это исток человеческой жизни, именно с них начинается наша цивилизация, именно они являются залогом наших будущих успехов, именно для них мы трудимся, чтобы даровать им лучшее, даровать им нашу мечу в совершенство человека, в совершенство нашей разумной, духовной, осознанной цивилизации. Мне кажется, что ответ хорошо известен всем нам и лежит в нашем личном отношении к реальной действительности. Все рождается и существует лишь в живой практике, в реальном опыте и в наших навыках. Именно поэтому если мы хотим увидеть наших детей счастливыми и дружными, то непременно должны воспитать их социальную активность, воспитать их готовность жить правилами взаимопомощи, правилами добрых дел, правилами взаимных договоренностей, которые мы сегодня называем гражданским обществом. Поиск нашей гражданской свободы, нашей гражданской ответственности и самосознания приводит нас сегодня к самим себе, к нашему мышлению, к нашим делам, произрастающим из нашего глубоко индивидуального мировоззрения.

Многие люди часто бывают уверены в том, что человеческое общество — это нечто совершенно не зависимое от их личных интересов, их взглядов, их воли и образа жизни. Экономическая отягощенность и бюрократичность современного общества рождает во многих из нас чувство отстраненности от событий окружающей нас жизни. Понимая существующие сложности, в основу всех наших размышлений стоит положить лишь одну истину, что во всем мире бытия нет ничего, что оторвано от нас, что является не нашим делом. Только наша активность, наша социальная активность, поможет детям стать мудрыми, грамотными и полноценными участниками построения благополучного общества людей. Задача каждого педагога, каждого учителя — вовлечь в воспитание добродетели и социальной активности не только ребенка, но и их родителей, всю семью, расширив ее грани до размера класса, школы, микрорайона. Мир, окружающий нас: человеческое сообщество и мир природы — это все есть мы, все это — это наша душа и наше сердце, все это есть проекция нашего образа мысли и бытия, нашей гражданской

социальной активности. Единственным нашим выводом может стать лишь одно убеждение, что только мы сами можем что-то изменить в своем мире, изменить, познав его, осознав его и, наконец, став им. Многие не понимают, как это все происходит, как можно повлиять на протекающие с нами события, но ответ и начало пути уже положены: перед нами возможность изменить мир — возможность изменить самих себя, возможность стать свободными и даровать нашу добрую волю и наполненный милосердием, сознанием и любовью досуг своим детям. Таково имя нашей осознанности, нашей свободы, нашей реальной практики благих дел. Теперь перед нами — только практика, живая практика человеческой готовности уступить мир выгоды миру доброй воли, миру сознания и готовности востребовать в своем сердце и общественном самосознании любовь и веру.

Список использованной литературы

1. *Дворко С. Б.* Воспитание сознания. Изд-во «Будущее Земли», 2005.
2. *Дворко С. Б.* Философия добровольчества! Изд-во www.fox.ivlim.ru, 2005.

**Этико-правовая вертикаль системы гражданского образования.
Научный и учебно-методический комплекс**

| Этапы этико-правового образования, организационные формы, место в образовательном процессе | Комплекс для учителя | Комплекс для ученика |
|---|--|--|
| I этап — начальная школа. Цикл занятий в 1, 2, 3 классах «Я и мой мир» — по 34 часа ежегодно: 17 часов беседы на этико-правовые темы, чередующиеся с соответствующими играми и практическими занятиями (еще 17 часов) | «Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Первый этап — начальная школа». Сборник научных, программно-нормативных, методических и дидактических материалов и материалов из опыта работы. Книга для чтения «Учимся думать о себе и о других» | Книга для чтения «Учимся думать о себе и о других». Учебное пособие «Права ребенка — это ваши права» |
| II этап — 5–7 (8) классы. Новый школьный предмет «Социальная практика» (граждановедение) по 35 часов ежегодно в 5, 6, 7 и, возможно, в 8 классах (предмет по выбору школы). Состоит из 23 содержательных модулей, каждый из которых включает диагностические занятия, информационное погружение, диалоговые, дискуссионные занятия, встречи, практикумы, ролевые игры. (Программа на год охватывает три-четыре модуля по выбору учителя с учетом необходимой преемственности, особенностей класса, запросов учащихся) | «Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Второй этап — основная школа — 7(8) классы». Сборник научных, программно-нормативных, методических и дидактических материалов и материалов из опыта работы. Хрестоматия «Международные документы по правам человека» | Книга для чтения «Учимся думать о себе и о других» (для 5–6 классов). Книга для чтения «О самом главном» (для 7–8 классов). Хрестоматия «Международные документы по правам человека» |
| III этап — 9 класс (возможно, 8–9 классы). «Обществознание. Права человека в свободной стране» — 70 часов | «Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Третий этап — основная школа — 9 (8–9) классы». Сборник научных, программно-нормативных, методических и дидактических материалов и материалов из опыта работы. Хрестоматия «Международные документы по правам человека». Книга для чтения «О самом главном». Тетради по обществознанию для 8 и 9 классов | Учебник «Обществознание. Права человека в свободной стране». Книга для чтения «О самом главном» (для 7–8 классов). Книга для чтения «Эволюция права в государствах Европы и Америки» |
| IV этап — 10–11 классы Обществознание (70 часов). Предметы по выбору учащихся: Из истории права (70 часов); Основы правоведения (140 часов). | «Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Четвертый этап — 10–11 классы». Сборник научных, программно-нормативных, методических и дидактических материалов и материалов из опыта работы. Хрестоматия «Международные документы по правам человека» | Учебное пособие «Из истории права» Хрестоматия «Международные документы по правам человека». Учебное пособие по обществознанию «Гуманистические ценности европейских цивилизаций и проблемы современного мира» (элективный курс) |

Осуществлению этой цели должны были способствовать разработанные автором концепции новые учебные курсы (область «обществознание»). Это курс «Я и мой мир» — 1–4 классы, «Социальная практика» (граждановедение) 5–7 классы, «Права человека в свободной стране» (правоведение) — 8–9 классы; обществоведение — 10–11 классы. Между содержанием этих курсов обеспечивалась преемственность в результате последовательного раскрытия на разных возрастных ступенях гуманистических и нравственных ценностей и демократических принципов права.

Тем самым в качестве стержня разработанной системы стала «этико-правовая вертикаль».

Учебный процесс «Этико-правовая вертикаль»

| | |
|--|--|
| 1–4 классы Курс «Я и мой мир» 1 час в неделю | Стержень содержания — проблемы: Я — человек. Чудо жизни. Права ребенка. Как жить среди людей. Наши нравственные ценности. Правила поведения на каждый день. Мы — граждане России. Наши добрые дела |
| 5–7 классы Курс «Социальная практика» (Граждановедение) 1 час в неделю | Стержень содержания — проблемы: Человек и общество. Права человека и права ребенка. Моральные ценности общества и нравственные ориентиры человека. Государство и право. Конституционные права и обязанности граждан России. Правопорядок и его охрана |
| 8–9 классы. Курс «Права человека в свободной стране» (Правоведение с элементами обществоведения) 1 час в неделю | Стержень содержания — проблемы: Человек как высшая ценность. Индивидуальность человека. Права и свободы человека и гражданина. Общество — сложный социальный организм. Роль социальных норм в жизни общества. Нравственные основы поведения человека. Регулирование российским законодательством системы общественных отношений. Конституционные основы жизни человека и общества в РФ. Несовершеннолетние граждане России как субъекты правовых отношений. Ответственность граждан за настоящее и будущее свой Родины — России |
| 10–11 классы основной курс «Обществоведение» 1 час в неделю (с включением модуля «право») и факультативные правоведческие, этико-философские курсы | Стержень содержания — проблемы: Человек и общество. Актуальные проблемы современного мира, особенности современной цивилизации. Ответственность человека и человечества за будущее Земли. Российское государство на путях модернизации. Граждане России в системе экономических, политических и правовых отношений. Моральные ценности и нравственный мир человека. Связь человека с Отечеством. Стратегия выбора жизненного пути |

Педагогическим стержнем всех новых курсов стал индивидуально-личностный подход в образовании. Реализация этого подхода потребовала от автора создания целостной методической системы, которая обеспечила бы:

- использование комплекса методических приемов воздействия на чувства учащихся;
- разработку деятельностно-практических форм обучения;
- отбор коммуникативных игр и тренингов;
- определение форм и методов связи преподавания с жизнью общества и с интересами и потребностями учащихся;
- определение видов внеурочной деятельности, способствующих развитию социальной активности школьника.

Данная методическая система нашла свое воплощение в подготовленном авторским коллективом учебно-методическом комплексе для учителей и учащихся.

ТАБЛИЦА

УМК СИСТЕМЫ ЭТИКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обратим внимание: в УМК большое место отведено книгам для чтения. И это не случайно. Именно в этих книгах содержатся тексты, обращение к которым поможет учителю создать на занятиях эмоциональную атмосферу, способствует воспитанию чувств.

По-новому отобран и материал учебных пособий (учебников). В их содержание также включены фрагменты из художественных произведений и материалы публицистики, чтение и обсуждение которых должно способствовать ценностным ориентациям учащихся (аксиологический компонент) а умелый подбор включенных в каждый параграф заданий (включая тренинги и игры), обеспечивает личностный и деятельностно-практический компоненты содержания образования, повышают интерес учащихся к предмету и также способствуют их гражданско-правовому воспитанию.

Из справки о внедрении данной системы.

«После экспериментальной проверки в ОУ Санкт-Петербурга предложенная система этико-правового образования в мае 1995 г. была представлена на коллегии Комитета по образованию Администрации Санкт-Петербурга и рекомендована к внедрению в ОУ города.

К 1998 г. была завершена работа по изданию целостного научного и учебно-методического комплекса по этико-правовому образованию и воспитанию гражданина России.

Свидетельством высокой оценки качества и значимости данного комплекса для развития образования в РФ явилось присуждение в 2000 г. профессору Н. И. Элиасберг и трем членам возглавляемого ею коллектива Государственной премии правительства РФ в области образования.

С 1998 г. по рекомендации КО Санкт-Петербурга началось внедрение системы этико-правового образования в массовую практику ОУ города.

С 2001 г. на кафедре теории и методики гуманитарного образования СПбГУПМ (зав. кафедрой профессор Н. И. Элиасберг) ведется целенаправленная работа по совершенствованию концепции этико-правового образования. В соответствии с задачами модернизации образования и новыми государственными образовательными стандартами в учебные курсы были включены новые компоненты гражданско-правового содержания. Соответственно началось обновление УМК образовательной системы, теперь получившей название Петербургской модели гражданско-правового образования.

В настоящее время Петербургская модель гражданско-правового образования реализуется в каждой шестой школе города, половина из которых работает в данном направлении свыше пяти лет.

В этих школах функционирует ученическое самоуправление, их учащиеся принимают активное участие в олимпиадах по общественным дисциплинам и проектах гражданской направленности (например, в рамках российской акции «Я — гражданин России»).

УМК системы этико-правового образования

| Этапы этико-правового образования, организационные формы, место в образовательном процессе | Комплекс для учителя | Комплекс для учащихся |
|--|--|--|
| I этап — начальная школа. Цикл занятий в 1, 2, 3 классах «Я и мой мир» — по 34 часа ежегодно: 17 часов беседы на этико-правовые темы, чередующиеся с соответствующими играми и практическими занятиями (еще 17 часов) | Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Первый этап — начальная школа. Сборник научных, программно-нормативных, методических и дидактических материалов и материалов из опыта работы. Книга для чтения «Учимся думать о себе и о других» | Книга для чтения «Учимся думать о себе и о других». Учебное пособие «Права ребенка — это ваши права» |
| II этап — 5–7 (8) классы. Новый школьный предмет «Социальная практика» (граждановедение) по 35 часов ежегодно в 5, 6, 7 и, возможно, в 8 классах (предмет по выбору школы). Состоит из 23 содержательных модулей, каждый из которых включает диагностические занятия, информационное погружение, диалоговые, дискуссионные занятия, встречи, практикумы, ролевые игры. (Программа на год охватывает 3–4 модуля по выбору учителя с учетом необходимой преемственности, особенностей класса, запросов учащихся) | «Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Второй этап — основная школа 5–7 (8) классы». Сборник научных, программно-нормативных, методических и дидактических материалов и материалов из опыта работы. Хрестоматия «Международные документы по правам человека» | Книга для чтения «Учимся думать о себе и о других». (для 5-6 классов). Книга для чтения «О самом главном» (для 7-8 классов). Хрестоматия «Международные документы по правам человека» |
| III этап — 9 класс (возможно 8–9 классы). Систематический правоведческий курс «Права человека в свободной стране» (Обществознание) — 68 часов | «Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Третий этап — основная школа 9 (8–9) классы». Сборник научных, программно-нормативных, методических и дидактических материалов и материалов из опыта работы. Хрестоматия «Международные документы по правам человека». Книга для чтения «О самом главном» Тетради по правоведению для 8 класса. Части 1 и 2. Тетради по правоведению для 9 класса части 1 и 2 | Учебник «Права человека в свободной стране» (Обществознание) Книга для чтения «О самом главном» (для 7–8 классов) Книга для чтения «Эволюция права в государствах Европы и Америки» |
| IV этап — 10–11 классы. Предметы по выбору учащихся: – Из истории права (68 часов) – Основы правоведения (136 часов) и обществоведение (68 часов) | «Система правового образования в школе и воспитание гражданина России. Четвертый этап — 10–11 классы». Сборник научных, программно-нормативных, методических и дидактических материалов и материалов из опыта работы. Хрестоматия «Международные документы по правам человека» | Учебное пособие «Из истории права». Хрестоматия «Международные документы по правам человека» Учебное пособие по обществознанию «Гуманистические ценности европейских цивилизаций и проблемы современного мира». (Элективный курс) |

Информация — чувства — опыт — навыки, ум действовать — осознание — деятельность

Где взять образцы? «Гражданская толерантность», терпимость... (не касается незаконных...) — достижение согласия в общ. отношениях. Не может быть авторитарных методов — дискуссии, анализ... не напрямую — это хорошо а это плохо

Нрав знания ... 1 гр зн нравствен... нрав наследие...

Гуманистич ориентиры Приобщать к обычаям, ценностям идеалам гум и дем в своей основе...

Гр компетентность — спос Л акт, отв и эф реализовывать права и обязан в демокр общ.

Демократизация сознания — выпячивается роль государства, акт масс в годы войн и потрясений в ущерб гр повседневности — труду

Во Всеобщей декларации прав человека записано: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг к другу в духе братства».

Гражд повседневность...

Эти формы отражают меру гражданственности личности -

«Мера гражданственности (civicness, civicism, civism) зависит от накоплений социального капитала (Термин введен Дж. Коулменом. См.: Швери Р. Теоретическая социология Дж. Коулмена // Социологический журнал, 1996, N 1-2). Начальная его составляющая — общая образованность, культурный капитал. Поэтому первая проблема- развитие общей культуры. Еще К. Манхейм заметил, что «воспитание масс в духе реального мышления, то есть подлинная демократизация сознания — такова первостепенная задача на стадии полного развития демократии» (Манхейм К. Проблема интеллигенции. С. 42-43). Между тем, крайне остра проблема «вопиющей некомпетентности» (Даль Р. А. Ук. соч., с. 22) граждан, причем, по более резкой характеристике,. Недостаток общей культуры огромной части гражданской массы очевиден и в сфере общесоциальных знаний (политических, экономических, правовых, и т. д.), что блокирует возможности развития демократического мышления. А. Тоффлер пишет: «Знание — топливо прогресса» (и при этом замечает, что думать надо быстро и конструктивно) (Тоффлер А. Футурошок. М., 1997, с. 26). «некомпетентность носит глобальный характер» (Зобов Р. А., Келасьев В. Н. Мифы российского сознания и пути достижения общественного согласия. СПб., 1995. с. 13)

Принято называть социально активного, настойчиво ищущего, на основе всесторонней информированности находящего и реализующего правильное решение адекватным гражданином. Сюда относится, прежде всего, распространение представлений об общечеловеческих ценностях, убежденности в их главенствующей роли в жизни современного общества. И ясное представление о траектории и целях общественного развития в разных сценариях, представляемых различными общественными силами в коридоре

гуманистических интерпретаций. А в продолжение и дополнение — идея гражданского сотрудничества, основанная на эмпатии, уважении и доверии к другим, сочетании критичности и самокритичности, настроенности на fair play, признании равенства секторов многосоставного общества, терпимости к инакомыслящим, корректности, доброте и милосердии, стремлении понять другого, вступить в конструктивный диалог и добиться на основе доверительных отношений сближения позиций в перспективе достижения социального согласия и укрепления общественной солидарности в интересах общего блага. Так проявляется понимание гражданского долга, ответственности за судьбы общества и человеческой порядочности в его выполнении.

Адекватная гражданская позиция — это позиция гражданина, способного, умеющего и желающего жить в гражданском обществе и правовом государстве. Адекватный гражданин, таким образом, — хорошо ориентированная личность с верной самоидентификацией в обществе, притом настроенная на деятельное участие в жизни общества с учетом его реального состояния и ясных перспектив на основе обдуманных и принятых необходимых решений.

со страшным приговором — «демократия без граждан» Или я критически отношусь к власти и себя считаю частью общества — в противовес власти, или я себя считаю частью государства как единого целого, как страны, не разделяя идеи власти и общества. Это два совершенно разных мироощущения.

Форма как философ категория — внешняя и внутр организация элементов, свойств, процессов. Внешнее выражение содержания.

Действовать в соответствии со своей гр позицией —

Критерий — насколько соответствует нуждам общества....

Ответ банальный — начинать нужно с себя. Понять свою неповторимую уникальность и ценность для общества. И ценность общества для личности. Именно Личности, а не приписка какой-то социальной группы: деление всего общества на классы — это мы уже проходили. И понять наконец, что это государство существует для человека, а не наоборот.

На наш взгляд, весьма показательна также тенденция судить исторических деятелей не по их намерениям, а исключительно по результатам, т. е. не с человеческой, а с высшей, государственно-политической точки зрения.

Во всех учебниках по истории XX века, как для IX, так и для XI класса, «процессы», «тенденции», «требования времени», а то и «векторы исторического развития» [3; 7] превалируют над человеческими стремлениями, надеждами, идеями, верованиями, убеждениями и заблуждениями. Выборочный контент-анализ нескольких учебников истории XX в. [1; 3; 8; 10; 13] показал, что из общего числа встречающихся в них грамматических субъектов (подлежащих) одушевленные (т. е. имена существительные, обозначающие человека или группу людей, в т. ч. политическую партию, общественную организацию, правительство, армию, социальный слой) составляют от 4 до 35%, тогда как абсолютное большинство «грамматических действующих лиц» — это отглагольные существительные, абстрактные понятия (система, модель — например, сталинско-марксистская социалистическая модель, модернизация, демократизация, процесс, рост, изменения, тенденции, развитие, регулирование — и т. п.). Если речь идет о международных отношениях, — упоминаются страны, государства и территории. Действующими лицами могут быть *царизм, кейнсианство, голлизм* — любые, даже самые абстрактные и сложные понятия. Но и среди одушевленных подлежащих нередко преобладают классы и социальные слои (буржуазия, крестьянство, армия, интеллигенция и т. п.),

партии, правительства, и, в конце концов, «народ», «массы», «население». О просто людях — молодых, старых, французах, американцах, мужчинах, женщинах, детях, образованных, неученых, коммунистах, либералах и т. п. — речь идет крайне редко, они занимают последнее место среди одушевленных грамматических субъектов. Человек, таким образом, предстает почти исключительно как функция своего социального статуса, предопределяющего не только его поведение, но и чувства, мысли, желания. Объясняя те или иные исторические ситуации, политические проблемы, решения, авторы сплошь и рядом ограничиваются констатацией необходимости («объективной») сделать то-то и то-то. Иногда такие объяснения приобретают характер поучений, обращенных в прошлое. Например, в рассказе о Великом кризисе 1929 г. сообщается, что тогдашним властям *следовало* «решительно перестроить систему прежних рыночных отношений, с предельной точностью регулировать соотношение потребления и спроса», и выражается сожаление, что они этого не сделали [6, Бурин 9 кл. 106].

Взгляд на историю как на «естественно-исторический процесс» [7, сор-цюпа 266] и соответствующий подход к объяснению событий прошлого обрекают человека на роль песчинки, влекомой ураганом истории в направлении, известном лишь специалистам-профессионалам. Личные переживания, идеи, убеждения людей не имеют практического значения. Человек предстает не субъектом, а объектом истории — даже «великий» деятель успешен лишь потому, что правильно понимал и исполнял веления времени. А законы истории неумолимы: «Любые попытки создать что-либо вне русла всеобщего развития цивилизации заканчиваются плачевно» [6, бурин 289]. Ни шагу из русла! «Одно можно сказать твердо: прогресс мировой цивилизации остановить невозможно. Она будет продолжать развиваться во имя процветания народов, отвергая все попытки замедлить это движение, направить его по иному пути» [6, 313]. При таком подходе сам автор учебника занимает по отношению к своему читателю позицию непререкаемого авторитета — как специалист, лоцман по «руслу всеобщего развития цивилизации», способный разглядеть то, что не заметно «на взгляд обывателей, то есть подавляющего большинства населения» [6, 282].

Стремление употреблять только официальную и «научную» лексику не только сверх всякой меры перегружает учебники экономическими, социологическими и политологическими терминами, названиями политических партий и т. п., но и порой делает их совершенно нечитабельными. Примеров тяжеловеснейших канцелярских оборотов, получающихся из-за нежелания авторов снизить до «обывательского» языка, можно привести сколь угодно много; вот лишь несколько вопиющих образцов, взятых из разных учебников (стилистика и синтаксис оригиналов полностью сохранены): «Права человека — принципы, нормы и правила взаимоотношений между людьми и государствами, обеспечивающие возможность индивиду действовать по своему усмотрению или получать определенные блага. Права человека предполагают законодательно закрепленную возможность получать индивидом (sic!) материальные, духовные и иные блага, свободы — действовать по своему решению без чьей-либо санкции» [7, 325]. «Нравственность все больше выступает как главный критерий политики и социальной философии, как важнейший вопрос бытия и жизненной позиции личности. При этом уже давно отмечено, что гуманитарное образование является эффективным транслятором общечеловеческих ценностей, интернационализация которых способствует блокированию негативных инстинктов, направляет желания и влечения человека в созидательное русло» [1, 1993 под ред Фураева 269].

суровое «царство необходимости», где человеку-«обывателю» отведена весьма незавидная роль. Декларируя «решающую роль человека» в истории, авторы на самом деле не верят в собственные декларации и не воспринимают исторический процесс как дело рук, голов и сердец человеческих. Большинству из них человек попросту неинтересен — интересны экономические законы, модернизация, геополитика и прочие вещи нечеловеческого масштаба, которые видятся развивающимися самостоятельно, по неким объективным законам. В этом отношении современные российские учебники являются прямыми наследниками советского прошлого, и хотя понятия «базис» и

«надстройка» в них уже не употребляются, но определяющее влияние этих концепций явственно прослеживается в самой логике повествования: экономика и отношения собственности остаются той печкой, от которой танцуют все авторы, объясняя *динамику* истории. При сохранении такого подхода «деидеологизация» и явственно ощутимый антиутопический пафос приводят к тому, что курс новейшей истории дегуманизируется окончательно — в нем не остается места не только человеческой активности, но и человеческой совести.

Необходимость государственного регулирования всех сфер общественной жизни — одна из немногих сквозных тем, центральных сюжетов, проходящих через все учебники всеобщей истории XX века.

Приоритет национально-государственных интересов перед личными, пренебрежение к человеку особенно наглядно проявляются в том, как авторы учебников пишут о тоталитарных режимах.

Дело выглядит следующим образом: когда в стране все хорошо, она может позволить себе такую роскошь, как демократия; в кризисных же ситуациях, а также в случае «отставания», приходится «создавать» тоталитарные диктатуры. Сравнение учебников Новейшей отечественной истории, изданных в начале и в конце 90-х гг., показывает нарастающую тенденцию ко все более амбивалентному, освобожденному от каких бы то ни было моральных оценок облику советского тоталитарного государства. Очень показательно шестое издание учебника [11], вышедшее в 2000 г., — по сравнению с первым изданием 1995 г. [10]. В новой редакции учебника авторы предпочли не сообщать, что «30-е гг. стали едва ли не самой кровавой страницей в отечественной истории последних столетий» [10, 179]. Существенно сократив ту часть текста, где рассказывалось о репрессиях, о насаждении государственной идеологии, о материальных лишениях, смягчив «слишком резкие» характеристики (например: подзаголовок «Крестьянство: колхозная модификация крепостного права» заменен на «Колхозное крестьянство»; вычеркнуты «ужасы» раскулачивания — и т. п.), авторы постарались «уравновесить» «излишне мрачный» рассказ пространным повествованием о сталинской конституции, о стахановском движении, о появлении в деревнях техники и молодых специалистов [11, 173—177]. Авторы сочли также необходимым дополнить рассказ о лагерях объяснением, что они «в основном... располагались в отдаленных краях с суровым климатом, куда непросто было завлечь вольнонаемных рабочих» [11, 179]. Заменен и вывод об итогах коллективизации. Вместо первоначального — «Непосредственным результатом коллективизации стало безразличие колхозников к обобществленному имуществу и результатам собственного труда» [10 Данилов 9- 95 г, 184] — в издании 2000 г. читаем: «Тем не менее крестьянство смирилось с колхозным строем, хотя оно оставалось самой бесправной категорией населения» [11 данилов 9-00 г, 178]. «Больные» темы (коллективизация, террор 1930-х гг., депортации народов во время войны, послевоенные бедствия и репрессии) в большинстве учебников излагаются суховатой скороговоркой — так, чтобы читатели, не дай Бог, не испытали ни ужаса, ни сострадания, ни стыда.

Некоторая внутренняя противоречивость, неуверенность, стремление избегать определенности в той или иной мере характерна почти для всех книг. Поэтому необходимо еще раз подчеркнуть, что наша задача — не оценка конкретных учебников, а анализ их общих черт. Идеал «социалистов» — «заботливое» государство, обеспечивающее своим подданным материальное благополучие, равенство и справедливость. Они уделяют политике и идеологиям относительно больше внимания, а экономике — относительно меньше; больше пишут о «народных массах», причем приписывают им исключительно «прогрессивную» роль в исторических событиях. Все одобряемое авторами правительства «вынуждены» делать под нажимом «народных масс», тогда как все «антидемократичное» и «реакционное» они творят по собственному почину. «Левая» ориентация проявляется также в большем внимании и сочувствии к народным тяготам и бедам; в склонности отождествлять демократию и социализм. Учебники этого направления демонстрируют открытое предпочтение социал-демократам и вообще

левым (а в США, за неимением таковых, предпочитают демократов республиканцам). «Левые» авторы в целом чуть более внимательны к человеческим чувствам, в экономике интересуются не столько эффективностью, сколько уровнем жизни масс, склонны защищать «трудящихся», «эксплуатируемых» и осуждать «сильных мира сего». По языку и интерпретации многих фактов они ближе к «советской» школе, у них еще сохранилось видение истории как борьбы между светлыми и темными — «прогрессивными» и «реакционными» — силами, слово «консервативный» в этих учебниках употребляется всегда в негативном смысле — и т. д., и т. п.; они не отказываются применять моральные критерии к политике. Авторы «правой», «прагматической» ориентации более сосредоточены на «объективных» законах исторического развития и экономике. В их изображении правительства лишь более или менее успешно решают «объективно стоящие» («назревшие») задачи, и главным критерием оценки этой деятельности служит не благосостояние масс, а экономическая эффективность, усиление государства, рост его могущества. Их учебники предпочитают не распространяться о человеческих страданиях (будь то в годы Великой депрессии, коллективизации, Большого террора или войны), не придают серьезного значения активности масс, избегают любого «морализирования» по поводу политики, изображая ее в основном делом «профессионалов». Авторы таких пособий осуждают не эксплуататоров, а революционеров, а некоторые из них [6] даже пишут о «левой угрозе» (в Латинской Америке) и воспевают Пиночета, ценя экономический рост превыше демократии и социальной справедливости. От идеологии «исторического материализма» они взяли убежденность в строгой детерминированности исторических процессов, — и отбросили всякое «морализирование» (сочувствие к слабым и угнетенным, осуждение эксплуатации и т. п.), а также убеждение в имманентной «прогрессивности» народных масс и т. д. Их высшие ценности — экономический рост, модернизация, технический прогресс, военная мощь; они пронизаны культом силы и эффективности, пренебрежением к «человеческому измерению» истории и идеологиям, склонны к апологии тоталитарного государства как способа «объективно необходимой» «догоняющей модернизации». В отличие от «социалистов», они не симпатизируют большевикам — и Сталина ставят выше Ленина. Свободу личности некоторые из них готовы признать необходимым условием эффективности, признаком «современности», «развитости», но не самостоятельной ценностью: «избыточная» свобода, входящая в противоречие с эффективностью системы, безоговорочно подлежит урезанию, а то и полному искоренению. Можно констатировать, что, как это ни парадоксально, «социалистическая» система ценностей имеет больше общего с европейской либеральной традицией, нежели та, что просматривается у «правых». «Правые» учебники в 1990-е гг. явно вытесняли «социалистические» (а некоторые, выдержавшие несколько переизданий, существенно поменяли свою ориентацию в том же направлении). «Либеральные» тенденции, проявившиеся в 1993—1995 гг., развития не получили. Заметнее всего такие тенденции ощущаются в учебнике А. А. Кредера, к которому не относятся многие из наших наблюдений. Этот автор — единственный из всех — стремится показать историю как результат деятельности людей, а не неких безличных сил; строить свои объяснения на субъективных мотивировках, а не только на «объективных необходимостях». Статистический анализ текста его учебника показывает существенно больше «одушевленных» грамматических субъектов; автор пишет об обусловленности правительственных решений в демократических странах общественным мнением — и т. п.

Результаты деятельности, а не намерения

Школьникам предлагается весьма безрадостная картина современного мира, в котором торжествует грубая сила и беспринципность. Мировая политика предстает как вечная война всех против всех; меняются лишь формы ее ведения, но не суть. В этой войне строго действует правило «нулевой суммы», а слова о взаимовыгодном партнерстве и т. п. — не более чем дымовая завеса над полем жестокой

схватки. Отказ от «советской схемы», содержащей в себе идею «правильных», т. е. основанных не на вражде, а на сотрудничестве отношений между народами и государствами, на практике приводит к тому, что ранее осуждавшаяся «империалистическая» модель международных отношений фактически восстанавливается в правах в качестве единственно реалистичной, вечной и неизменной. Из учебников исчез «образ добра» в лице СССР и его союзников, а новое «добро» не появилось. В результате бывшее «зло» стало изображаться как повсеместная «норма». Если прежние «мы» были справедливы, миролюбивы, готовы бескорыстно помогать ближним и слабым, всегда выполняли свои договорные обязательства, не лгали, то теперешние «мы» не хуже вполне непривлекательных «их». «Они» по-прежнему враждебны, корыстны, эгоистичны, несправедливы, всегда готовы надуть — но все эти качества уже не *осуждаются*, не предаются анафеме, как прежде. Это — «норма», и в этом мире «мы» вынуждены «с волками жить — по-волчьи выть». Понятие «добра» теперь полностью совпадает с понятием «собственной пользы».

Средство, используемое при достижении той или иной цели, само по себе нейтрально, лишь в руках человека оно, как и оружие, может служить и Добру и Злу.

В рамках семинара директор Центра, доктор психологических наук, профессор, академик РАО Владимир Собкин представил разработанную Центром методику. По его словам, с помощью достаточно короткого списка вопросов, состоящего всего из 12 позиций, исследователи могут с достаточной точностью оценить степень толерантности или интолерантности той или иной социальной группы. В своем выступлении В. Собкин отметил, что одна из причин возникновения интолерантности в подростковой среде — консервативность образования. В частности, в настоящее время почти половина (46%) выпускников школ отмечают, что они не изучали в школе Конституцию РФ, а треть (33%), что в школе они не изучали «основные права и свободы человека». 65% российских учителей — люди пенсионного возраста и не восприимчивы к реформам. Ученый констатировал, что разрыв между знаниями и реальностью — одна из главных проблем современного российского образования.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ —
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ, СОЦИАЛЬНЫЙ
И КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Монография

Редактор *И. Г. Крутикова*
Компьютерная верстка *Н. П. Шайновой*

Подписано в печать 23.03.2006. Формат 60 × 84¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Объем 10,5 уч.-изд. л.;
10,5 усл. печ. л. Тираж 300 экз. Заказ №
Издательство «Союз»
191180, С.-Петербург, наб. р. Фонтанки, 90, корп. 4

ООО «Кэри»
198089, С.-Петербург, ул. Промышленная, 42а