

## Исторические аспекты становления педагогического феномена «смысложизненные ориентации личности»

И. В. УЛЬЯНОВА

(ВЛАДИМИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)\*

*В постиндустриальном обществе проблема формирования смысложизненных ориентаций личности приобретает особую актуальность. В связи с этим возникает необходимость ее изучения не только в философском, психологическом, но и в педагогическом аспектах. Исторический анализ доказывает, что педагоги-гуманисты связывают феномен «смысложизненные ориентации личности» с вопросами самовоспитания, саморазвития учащихся в образовательном процессе.*

*Ключевые слова: смысложизненные ориентации личности, гуманистические ценности, цели жизни, самовоспитание, самореализация, самоопределение.*

## Historical Aspects of Formation of Pedagogical Phenomenon «Sense-of-life Orientations of Personality»

I. V. ULYANOVA

(VLADIMIR STATE UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES)

*Abstract: In postindustrial society the problem of personality's sense-of-life orientations formation is very topical. That is why it is vital to study it not only in philosophical and psychological aspects but in pedagogical one as well. Historical analysis proves that educators — humanists connect the idea of «sense-of-life orientations of personality» with the problems of self-upbringing and self-realization of pupils in the educational process.*

*Keywords: sense-of-life orientations of personality, humanist values, aims of life, self-upbringing, self-realization, self-determination.*

Современная отечественная педагогика (90-е годы XX — начало XXI в.) подходит к личности как к «человеку — участнику историко-эволюционного процесса, выступающему носителем социальных ролей и обладающему возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого он преобразует природу, общество и самого себя» (Педагогический энциклопедический словарь, 2003: 134). Очевидна антропологическая сущность современной трактовки данного понятия, ибо выявляется не столько атрибутивный подход к человеку, сколько экзистенциалистский, рассматривающий конкретное самоосуществление человека в культурном творчестве.

Как показывает практика, готовность ученика к самоутверждению, самоопределению в условиях постиндустриального об-

щества крайне осложнена, в связи с чем от образовательного процесса требуется актуализация вопроса смысла жизни личности не только в контексте философских (С. Кьеркегор, С. Н. Трубецкой, М. Шелер и др.), психологических (А. Адлер, А. Н. Леонтьев, Р. Мэй, С. Л. Рубинштейн и др.), психотерапевтических (В. Франкл, Э. Фромм и др.) изысканий, но и на уровне повседневного педагогического взаимодействия, где учитель, педагог-психолог совместно с родителями целесообразно выступают в роли фасилитаторов, друзей, наставников.

Результативное, устойчивое, а главное гуманно ориентированное развитие — это долгий путь ученика в поисках себя, связанный с будущим сначала посредством фантазирования (детство — начальная школа,

\* Ульянова Ирина Валентиновна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ВГГУ. Эл. адрес: [odna\\_takaja88@mail.ru](mailto:odna_takaja88@mail.ru)

6–10 лет), затем — мечтаний (подростковый период — средняя ступень, 11–14 лет), позже — планирования (юность, старшие классы, 15–17 лет). В связи с этим современный школьник остро нуждается в организации такого образовательного пространства, которое бы, с одной стороны, без авторитарного давления и форсирования содействовало усвоению им гуманистических ценностей, формированию морально-нравственных идеалов, с другой стороны, помогало бы в осознании диалектики жизни, постановке реальных жизненных целей, формировало знания, умения, навыки их достижения и противостояния негативным реалиям социума.

В настоящее время на базе МОУ СШ № 16 г. Владимира апробируется разработанная на кафедре социальной педагогики и психологии ВГГУ воспитательная концепция формирования смысложизненных ориентаций учащихся. Смысложизненные ориентации личности в педагогическом значении — это постигаемое человеком значение собственной жизни в культурно-историческом пространстве и времени, жизни в целом, в том числе и в конкретном образовательном процессе посредством воспитания, обучения, развития; это осознаваемые и осознанные им цели самовоспитания, самообучения и саморазвития в системе абсолютных гуманистических ценностей (Жизнь, Здоровье, Добро, Свобода, Ответственность, Истина, Труд, Красота), которые конкретизируются посредством целей-образов (внутренний мир человека, семья, профессия, общество) и воплощаются в повседневной реальности через социально-экзистенциальные Я-концепты («Я-сын», «Я-друг», «Я-ученик» и проч.); смысложизненные ориентации личности являются основой развития гармоничной личности и влияют на процесс самосовершенствования человека. Процесс самовоспитания включает в себя самовыражение, самопознание, самооценку, самоиспытание, самоутверждение, самоуважение, самоосуществление. Процесс саморазвития отражает разрешение личностью нравственных конфликтов и познание собственного отношения к себе

и миру в контексте прошлого, настоящего, будущего (в субъективном и объективном значениях).

Представленное понятие опирается на свой психологический эквивалент, в котором Д. А. Леонтьев выделил личностную способность человека к осознанию смысла жизни как центральную. Составляющими смысла жизни названы: 1) смысложизненные ориентации — цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией; 2) локус контроля — внутренний локус контроля, уверенность в способности осуществлять контроль собственной жизни. Сами смысложизненные ориентации «соотносятся с тремя составляющими жизнедеятельности и временными ориентациями жизни: целью (будущим), процессом (настоящим), результатом (прошлым). Цель — «цели жизни» в определенной системе ценностей, процесс — эмоциональная насыщенность жизни; результат — «удовлетворенность самореализацией» (Леонтьев, 1992).

Поиски ресурсов для формирования смысложизненноориентирующейся личности (ученика и учителя) привели к сублимации в целостном педагогическом процессе двух аспектов: ценностей жизни как ее смысла (Франкл, 1996) и специально организованной деятельности индивида для житнетворчества. Такая деятельность включает в себя (помимо традиционных видов) онтологическое, психологическое, профилактическое воспитание. Учащиеся и учителя систематически вовлекаются не только в учебную, игровую, трудовую деятельность и общение, но и в рефлексивную, организационную, педагогическую, творческую, деятельность по осуществлению выбора. Основными формами подобного образовательного процесса определены урок, тренинг, внеучебные мероприятия (просветительские, трудовые, развлекательные). В качестве средств воспитания и обучения используется все разнообразие материальных и идеальных объектов культуры, способных содействовать самосовершенствованию и росту самосознания личности. Особое внимание

специалистами школы обращается на интеграцию разума, чувств, воли субъектов в процессе их взаимодействия.

Исторический анализ развития гуманистической педагогики подтверждает постоянное внимание теоретиков и практиков именно к феномену смысложизненных ориентаций учащихся — часто не номинированному, но подразумеваемому (это позволяет мобилизовать теоретико-технологические ресурсы отечественной и зарубежной педагогики). У истоков педагогической теории и практики развития личности ребенка, ученика и принятия его субъективности стоял Я. А. Коменский (XVII в.), видевший смысл жизни человека в «совершенствовании человеческой природы» (Коменский, 1982: 384). Культивируя идеи гуманизма, педагогика Просвещения впервые обратила внимание на роль самоанализа в процессе развития ребенка (Д. Локк); Ж. Ж. Руссо провозгласил свободу выбора воспитанника исходным условием становления личности; И. Б. Базедов связал самоопределение личности с идеей гармонии между обучением и нравственным, физическим воспитанием. Ф. А. Вольф, И. Г. Кампе и др. указали на необходимость увязывания школьного воспитания и обучения с жизнью, что позволяло сосредоточиться на вопросах определения смысла жизни, заключавшихся в общественной полезности, патриотизме, счастье. И. Г. Песталоцци, Ф. В. Фребель, А. В. Дистервег (XIX в.) предлагали учитывать индивидуальные особенности ребенка в процессе обучения и воспитания, максимально содействуя самораскрытию личности (Джуринский, 2000; Пискунов, 2004).

Начало XX в., как и последующие годы, в западноевропейской педагогике отличается развитием многочисленных концепций и течений, связанных с реализацией в школе демократических отношений и сохранением суверенности личности ученика (А. Лай, Д. Дьюи, Э. Вебер и др.). «Новая педагогика» опиралась на антропологические взгляды философии, психологии, в частности В. Дильтея, Р. Штейнера, провозгласивших

самоценность духовного мира не только взрослого человека, но и ребенка. Данное направление реализовалось в вальдорфской школе (Германия), школе свободного труда С. Френе (Франция), школе «справедливого сообщества» Л. Кольберга (США) и др. Познание человеческого «Я», его возможных жизненных перспектив вошло в педагогику благодаря влиянию на педагогическую теорию и практику идей философов-экзистенциалистов: Ж. П. Сартра, К. Ясперса и др. (Селевко, 1998; Цанн-кай-си, 2002).

В российской школе истинный, глубокий интерес к индивидуальному своеобразию ученика проявился сравнительно недавно. До начала XIX в. предпринимались постоянные попытки проведения реформ в системе образования, однако педагогическое творчество, субъективный мир школьника не были объектом устойчивого внимания науки и общества. Следует заметить, что для отечественной педагогики вопросы, касающиеся свободы личности ученика, ее самовыражения и самоопределения, стали более чем узкоспециальными. До второй половины XIX в. борьба за физическую и духовную свободу ребенка осознавалась передовыми умами как борьба за свободу личности в обществе (В. Г. Белинский, Д. И. Писарев и др.).

А. И. Герцен видел в основе личностного воспитания своего времени «рабский дух, рабскую дисциплину, рабское молчание» и выступал за школу нового типа, которая создавала бы условия для развития детской любознательности, трудолюбия, самоуважения. Последователи его взглядов — Т. Н. Грановский, А. С. Грачевский, К. Д. Кавелин, О. Ф. Миллер, П. Ф. Редкин, М. Н. Семенов, Н. В. Станкевич и др. — провозглашали гуманное отношение к ребенку и выступали за создание специальных условий для развития свободной и высоконравственной личности; Н. Г. Чернышевский в качестве воспитательного идеала говорил о Новом человеке, который «должен быть всесторонне развитым, исполненным высоких стремлений, готовым на жертвы во имя общественного блага» (Джуринский, 2000; Писку-

нов, 2004). Н. И. Пирогов рассматривал личность ученика как развивающуюся субстанцию. Ученый подчеркивал: «Каждый должен задать себе вопрос, в чем смысл, предназначение и призвание его жизни. Поэтому ребенка важно воспитывать так, чтобы он переживал ситуации самопознания» (Пирогов, 1986: 290).

К. Д. Ушинский, основатель научной педагогики в России, развивая демократические идеи своих предшественников, провозгласил антропологический принцип в подходе к ученику. Им было указано на то, что педагогике важно опираться на круг «антропологических наук» (анатомию, физиологию и патологию, логику, философию при особом значении психологии) с целью познания ребенка, а также оставлять в ситуации воспитания место индивидуальному своеобразию, свободе личностного «Я». Смыслом жизни К. Д. Ушинский называл обретение человеком счастья, которое он понимал не как удовольствие от «внешних удобств жизни», а как душевное и духовное самосовершенствование благодаря развитию ума, воли, трудолюбия, формированию нравственных ценностей. Ученый вводит в педагогику понятие «стремление», объясняя его как «сознательное желание» потребности. Стремления, по Ушинскому, разделяются на три вида: 1) к индивидуальному существованию — врожденные; 2) к общественному и родовому существованию — душевные; 3) к сознательной деятельности, отождествляемые со стремлением жить, — духовные. Духовные стремления, подразделяясь на эстетические и нравственные, связаны, в свою очередь, со способностями человека испытывать удовольствие при осуществлении своих идей (творчество). Поэтому столь важно создавать условия для переживаний чувств любви и отвращения, гнева и доброты, нежности; чувства страха и смелости, стыда и самодовольства, сомнения и уверенности, равнодушия и удивления. Педагог подчеркивал особенность человека при «взгляде вперед, в бесконечную даль» наслаждаться будущим, радоваться ему (Ушинский, 1974). Осо-

бое значение в процессе совершенствования душевных и духовных стремлений им придавалось родному слову, художественной литературе.

О воспитании ребенка как о создании условий для его самоанализа, самосовершенствования в творческой деятельности говорил А. Н. Толстой, указывая на необходимость оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения.

Русские педагоги конца XIX в. (Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, Н. А. Корф, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский и др.) размышляли о самоопределении личности в связи с семейным укладом, экономическими, климатическими условиями жизни, с развитием у ребенка чувства законности, общественной нравственности, с отменой физического наказания в школе и воспитанием чувства человеческого достоинства, с развитием способностей личности объективно анализировать и оценивать свои качества, свое поведение и др. В конце XIX — начале XX в. личность ученика как саморазвивающегося субъекта в условиях активизирующей деятельности учителя представлена в трудах П. Ф. Каптерева, отметившего слияние саморазвития и самоусовершенствования личности, где усовершенствование — развитие ценных свойств и подавление ими недостатков (Джуринский, 2000; Пискунов, 2004).

В работе «Семейное воспитание ребенка и его значение» (конец XIX в.) П. Ф. Лесгафт проанализировал типы личностного развития школьников, которые во многом обусловлены особенностями поведения их родственников. Ученым был сделан вывод о том, что среди «лицемерного», «честолюбивого», «добродушного», «забито-мягкого», «забито-злостного», «угнетенного» типов только «нормальный тип» развивает и свои умственные способности, и физическую деятельность. Это происходит потому, что «дети последнего типа приучаются достигать всего им необходимого собственными силами и, по возможности, активным участием в деятельности той среды, в которой растут» (Лесгафт, 1988).

Религиозная педагогика русского зарубежья первой половины XX в., несмотря на разнообразие взглядов на собственную сущность, была едина в том, что в процессе воспитания подрастающего поколения педагогу следует ориентироваться на свободу, творчество, ответственность личности, христианские ценности (В. И. Несмелов, о. Сергей Булгаков, С. И. Гессен и др.). В. В. Зеньковский понимал смысл жизни какхождение человеком бесконечного пути к овладению даром свободы, к работе над собой, которая возможна при переживании чувства стыда, любви, развития самокритичности (Зеньковский, 1996).

Начало XX в. в советской педагогике ознаменовалось активным интересом к субъективности ребенка, отразившимся в научных трудах П. П. Блонского, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и др. А. С. Макаренко ввел в педагогику категорию педагогического оптимизма, защищая тем самым позитивистские тенденции в отношении к ребенку, гуманистические принципы взаимодействия с ним, с детским коллективом. Однако уже с 30-х годов «идеологизация оснований педагогики, классовый подход к воспитанию, целью которого было формирование личности исполнительской и дисциплинированной», привели к тому, что в личностной активности ребенка изучалась прежде всего ее общественная значимость, а индивидуальное подавлялось коллективным (А. И. Арямов, А. А. Дернева-Ермоленко, Ю. Ф. Фролов и др.).

Весьма значимой для советского периода педагогики стала деятельность В. А. Сухомлинского (50–70-е годы), пытавшегося в рамках идей коммунистического воспитания актуализировать сугубо экзистенциальные вопросы заботы, самовыражения, саморазвития, самоутверждения благодаря способности личности, воодушевленной нравственным идеалом, разрешать нравственные конфликты. Роль учителя понималась ученым как личностно развивающая, возвышающая человека (Сухомлинский, 1988).

В 60–80-е годы общественное признание получает целостный подход к изучению

учебно-воспитательного процесса, опирающийся на связь педагогики с психологией. В рамках данного подхода специалисты изучают особенности эмоционально-ценностного отношения ребенка к миру, специфику познавательной самостоятельности учащихся, их творческой деятельности, закономерности оптимизации учебного процесса, диалоговую сущность сотрудничества учителя и ученика (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, А. В. Занков, Е. Н. Ильин, В. В. Краевский, С. А. Лысенкова, В. А. Шаталов и др.).

Ш. А. Амонашвили успешно апробировал педагогическую модель, синтезирующую аспекты светского и религиозного образования, в контексте которой ребенок воспринимается как высшее творение Природы и Космоса, ребенок — явление, несущее в себе жизненную миссию, которой он должен служить (Амонашвили, 1990).

Е. А. Ямбургом и его сподвижниками была реализована попытка утверждения дифференцированного подхода к обучению в рамках «адаптивной педагогики», когда на фоне формирования положительной Я-концепции учащихся им предлагались различные траектории обучения (продвинутого, базового стандарта, компенсирующего). Однако, несмотря на высокие результаты обученности учащихся в экспериментальных учреждениях, рядовые общеобразовательные школы страны не смогли сохранить гуманную направленность предложенной идеи (прежде всего в классах компенсирующего обучения) в связи с отсутствием специальных образовательных программ, специально подготовленных кадров, достаточного финансирования, из-за жесткого родительского противостояния данной новации (в ней усматривался дискриминационный подтекст). Н. П. Капустин, модернизируя данную технологию, акцентировал ее субъективный компонент, вводя в коллективные и индивидуальные виды деятельности учащихся рефлексивный акт (Капустин, 2001).

Отечественная педагогика конца XX — начала XXI в. связывает формирование

смыслоразнозначных ориентаций личности ученика с его гармоничным развитием. Ею поддерживается «гуманистическое представление о ребенке как о существе одновременно природном, социальном и экзистенциальном», где экзистенциальность — «способность самостоятельно строить собственную судьбу и взаимоотношения с миром». Процессы осуществления данной «педагогике свободы — проявление заботы, обучение, оказание педагогической поддержки» (Газман, 1989). Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин раскрывают сущность личностной гармонии посредством единства биологического, социального и культурного начал в жизни человека (Бондаревская, 2001; Сластенин, 2002).

В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик, П. И. Пидкасистый, А. А. Реан, Г. К. Селевко, В. В. Сериков, А. Н. Тубельский, Н. Е. Щуркова, развивая идеи личностно ориентированной педагогики, направляют педагогическое сознание на актуализацию положений оптимистического варианта экзистенциализма в контексте антропологической философии. Культурно-гуманистическими функциями образования ими определяются развитие духовных сил человека, формирование его моральной ответственности за социальную и природную сферы, создание условий для личностного, профессионального роста. Для этого необходимо содействие стабилизации внутреннего мира ребенка, формированию им адекватной самооценки, гармонизации его отношений с собой и с миром, устремленности в будущее при бережном отношении к традициям общества, систематическое сотрудничество школы с семьей.

Ряд общеобразовательных школ-лабораторий воплощают в своих концепциях идеи самореализации, самоопределения учащихся в учебных и во внеучебных видах деятельности. Например, в «Школе самовыражения» (г. Псков, Е. Н. Степанов и др.) формирование смыслоразнозначных ориентаций личности реализуется через методы диалога, игровые, рефлексивные, педагогической поддержки, диагностические, создания ситуации выбора

и успеха, самопрезентации посредством защиты авторского проекта, актуализации собственного опыта, представления творческой работы, эксперимента, интеллектуального турнира, конференции, тематических чтений и др. Формами проведения учебных занятий выбираются уроки-экскурсии, путешествия, зачеты, соревнования, взаимобучение, аукционы, интегрированные уроки и др. (Степанов, 2003).

В «Школе самоопределения» под руководством А. Н. Тубельского (г. Москва) в образовательный процесс включены методы погружения в учебный предмет с ежедневным самоанализом учебной деятельности учащихся и сопоставлением периодов начала и завершения изучения определенного содержания блока; бригадной рефлексии; самонаблюдения; оформления проектов по истории изучаемой области науки; эссе (свободные размышления на основе художественного текста); используются схематизация и алгоритмизация учебного материала, осмысление процесса творчества, поиск свободной зоны, сравнительная характеристика (себя с литературным героем, с автором произведения, с другом и др.), беседы о сокровенных желаниях и мечтах, урок-исповедь, взаимное консультирование, работа в парах и др. (Тубельский, 1994).

Г. К. Селевко, разработав технологию саморазвивающего обучения, реализовал ее в «Школе доминанты самосовершенствования личности». Деятельность ребенка в данной школе направлена на удовлетворение не только познавательной потребности, но и ряда других: потребностей в самоутверждении, самовыражении, защищенности, самоактуализации. Ведущие методы саморазвития личности связаны с возрастом учащихся: начальной школе присущи игровые методики, творческие задания; в основной школе приоритет получают проблемные, модульные, диалоговые методы, самостоятельная работа; на старшей ступени рекомендуется использовать проекты, зачеты, бригадно-лабораторный метод, индивидуальные программы (Селевко, 1998).

Е. П. Павлова и Н. Е. Щуркова не отделяют смысл жизни человека от счастья, которое с педагогической точки зрения — «условие жизни и единственно возможное условие развития ребенка, фактор его физического и духовного восхождения к культуре человечества» (Щуркова, Павлова, 2004). Проживание счастья неотделимо от проживания несчастья, амбивалентность мира является условием этой постоянной феликсологической дихотомии. Образовательная концепция гимназии «Эврика» (г. Анапа), названная «педагогической технологией воспитания счастливого человека в школе», для развития феликсологических способностей учащихся позволяет использовать дискуссии о счастье, анализ и обсуждение жизненных ситуаций, произведений искусства (народных и литературных художественных произведений, произведений музыки и живописи), «презентацию мира», «свободный разговор с персонами великих», феликсологические игры («счастье — несчастье», «недописанные фразы»), анкетирование, просмотр и обсуждение кинофильмов, сочинения-размышления, беседы-исповеди, диалог от третьего лица, осмысление загадок, пословиц, театрализацию и др. Исследователями выделены те факторы человеческого бытия, через которые человек, признанный как ценность, способен быть счастливым. Это широкий кругозор, эмоциональное проживание момента жизни, осознание образа жизни, осознание своего «Я», осмысление счастья.

Обобщение рассмотренного материала подтверждает актуальность проблемы формирования смысложизненных ориентаций учащихся в образовательном процессе и говорит о необходимости не только анализа связанных с ней научных исследований, но и оперативного воплощения их результатов в практику.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Амонашвили, Ш. А. (2008) Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университет — школе.

Бондаревская, Е. В. (2001) Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. № 1. С. 17–24.

Газман, О. Е. (1989) Воспитание цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика.

Джуринский, А. Н. (2000) История педагогики. М.: Владос.

Зеньковский, В. В. (1996) Психология детства. М.: Академия.

История педагогики образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / под ред. А. И. Пискунова (2004) М.: ТЦ Сфера.

Капустин, Н. П. (2001) Педагогические технологии адаптивной школы. М.: Академия.

Коменский, Я. А. (1982) Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избр. соч. : в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика.

Лесгафт, П. Ф. (1988) Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика.

Леонтьев, Д. А. (1992) Тест смысложизненных ориентаций. М.: МГУ.

Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности / под ред. Е. Н. Степанова (2003) М.: ТЦ Сфера.

Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад (2003) М.: БРЭ.

Селевко, Г. К. (1998) Современные образовательные технологии. М.: Народное образование.

Сластенин, В. А. и др. (2002) Педагогика. М.: Академия.

Смысл человеческого бытия / под ред. В. Ф. Цанн-кай-си (2002) Владимир: ВГПУ.

Сухомлинский, В. А. (1989) Избр. пед. соч. : в 3 т. М.: Просвещение.

Тубельский, А. Н., Минькова, Б. Л., Озерова, В. Н. и др. (1994) Школа самоопределения. М.: Школа самоопределения.

Ушинский, К. Д. (1974) Избр. пед. соч. : в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика.

Франкл, В. (1996) О смысле жизни. Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Самара: Бахрах.

Щуркова, Н. Е., Павлова, Е. П. (2004) Воспитание счастьем, счастье воспитания. М.: Педагогический поиск.