

О.Т. КОВЕШНИКОВА
(Волгоград)

СРЕДСТВА ПРОДУКТИВНОГО ХАРАКТЕРА И ГРАЖДАНСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Раскрываются сущность средств продуктивного характера, их потенциал в формировании гражданского самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: *самоопределение личности, гражданское самоопределение старшеклассника, средства продуктивного характера, ценностные отношения.*

Современное российское общество нуждается в образованных, нравственных людях, которые смогут самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозируя их возможные последствия, людях, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающих развитым чувством ответственности за судьбу страны. В этих условиях важным гражданским качеством личности становится «способность к самоопределению, благодаря которому человек сможет разумно существовать в условиях выбора, т.е. в условиях свободы и ответственности» (О.С. Газман). В данном смысле проблема гражданского самоопределения личности (или отсутствия таковой) является одним из основных критериев сформированности гражданского общества. Опираясь на понимание личностного самоопределения как имеющего ценностно-смысловую природу (М.И. Гинзбург) и рассматривая ценностные отношения как основу формирования личности – члена социума (Л.П. Разбегаева), полагаем, что смысл гражданского самоопределения личности – это включение школьника в систему ценностных отношений, которые поднимают жизненную активность субъекта на принципиально иной уровень – уровень человека как гражданина.

Логика формирования у старшеклассников гражданского самоопределения соотносима со спецификой социально-гуманитарного образования, целью которого становится создание условий для формирования личности социально-грамотной, приобщенной к базовым гуманистическим ценностям, ориентирующейся в цивилизованном времени-пространстве [5]. Наиболее сензитивным для гражданского самоопределения личности является старший школьный возраст, когда развивается самосознание личности. Процесс самоопределения, по мнению ряда исследователей, является одной из неотъемлемых характеристик личности старшеклассника (Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, Р.С. Немов и др.). *Потребность в самоопределении становится потребностью в формировании определенной смысловой системы представлений о мире и о себе самом*, в которой ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека (Л.И. Божович).

Для эффективной реализации процесса формирования гражданского самоопределения старшеклассника целесообразно использование дидактических средств продуктивного характера, которые обеспечивают создание личностно значимой педагогической ситуации гражданского диалога. В основе данных средств лежат эвристическая и поисковая деятельность, рефлексия, прогнозирование результата учебной деятельности [6].

Средства продуктивного характера предполагают «переход от изученной закономерности к конкретному случаю в жизни, преобразование информации для решения конкретной задачи» (А.А. Вахрушев). Это те дидактические средства, которые реализуют «человеческие потенции» (Экхарт). Они предполагают наличие «неотчужденной (продуктивной) активности, т.е. процесса рождения, создания чего-либо и сохранения связи с тем, что я создаю» (Э. Фромм). При этом подразумевается, что данная активность учащегося есть проявление его потенций, что он и его деятельность едины [8].

Средства продуктивного характера подразумевают определенный результат – приобретение жизненного опыта. В обучении социально-гуманитарным дисциплинам такими результатами будут высту-

пять система знаний об идеале человека-гражданина (через идеи ценности Отечества и гражданского общества) и универсальное умение старшеклассника прогнозировать и корректировать свою деятельность на основе принятия идеала человека-гражданина как императива.

Следует подчеркнуть, что, по словам Э. Фромма, обладание знанием означает приобретение и сохранение имеющихся знаний (информации); *знание* же функционально, оно участвует в процессе продуктивного мышления. Знать – значит проникнуть за поверхность явления до самых его корней, а следовательно, и причин; знать значит «видеть» действительность такой, какова она есть, без всяких прикрас. Знать не означает владеть истиной; это значит проникнуть за поверхность явлений и, сохраняя критическую позицию, стремиться активно приближаться к истине [8].

Таким образом, можно предположить, что дидактические средства продуктивного характера – это такие средства, которые предполагают самостоятельный поиск учащимися знаний о гражданственности и об идеале человека-гражданина в текстах культуры; преобразование ими полученных знаний; оценочное суждение о ценности Отечества и гражданского общества; связь полученных знаний с реальной жизненной ситуацией учащихся. Данные средства способствуют формированию «продуктивной личности», которая оживляет все, чего бы ни коснулись, реализует собственные способности и вселяет жизнь в других людей и в вещи (Э. Фромм).

Дидактические средства продуктивного характера позволяют формировать гражданское самоопределение старшеклассника. Так, эвристические задания предполагают совершение учащимися самостоятельных действий, направленных на получения знаний о гражданственности, гражданском обществе и Отечестве как личностно значимых ценностях. Так возникает атмосфера открытости, поиска. Эвристические задания придают смысл обучению, мотивируют учащихся. Незнание ответа и возможность найти его самостоятельно, на основе своего персонального опыта и опыта своего одноклассника, друга, позволяют создать основу для сотрудничества, сообучения.

Большинство эвристических заданий должно включать работу учащегося с текстом культуры, т.к. он выступает «неким ценностно-смысловым пространством, в рамках которого могут возникать новые смыслы и значения, абстрактной моделью действительности» (Ю.М. Лотман). Текст становится путем сообщения знания, направленного от носителя информации к аудитории, и коллективной культурной памяти. В таком виде он приобретает способность к непрерывному пополнению, актуализации значимых в данный момент аспектов вложенной в него информации и временному отрицанию других.

Анализ текста культуры также дает возможность общения человеку с самим собой, актуализирует определенные стороны личности старшеклассника. В ходе такого общения текст выступает в роли посредника, помогающего перестройке личности старшеклассника, «изменению ее структурной самоорганизации и степени ее связи с метакультурными конструкциями» (Ю.М. Лотман) [3]. В процессе общения личности с текстом культуры складывается отношение, которое не выступает пассивным восприятием, а приобретает природу диалога. Диалогическая речь отличается необходимостью наличия общего кода и общей культурной памяти у собеседников. Задача устного высказывания состоит в том, чтобы как можно более непосредственно реагировать на тот или иной факт; письменное же высказывание фиксирует определенное отношение к той или иной ситуации на возможно более длительный срок (И. Вахек) (Там же).

Адекватное изучение текстов культуры «не может осуществляться изолированно от анализа историко-культурного контекста и всей сферы аксиологического пространства, в которое они вплетены» [5, с. 121]. Текст культуры выстроен в соответствии с определенной ценностной картиной мира, с учетом критериев истинности и осознанием путей к ее достижению. В то же время доказано, что объединяют культуры универсальные гуманистические ценности, «которые сохраняются в сознании и деятельности людей и транслируются из поколения в поколение, которые развиваются и корректируются в соответствии с изменяющейся социальной обстановкой» (Там же, с. 82). Адекватно «истолковать, понять этот текст; отобрать из множества информационных потоков, которые связывают человека с миром, необходимые для принятия решения и дальнейших действий способен только человек с ценностно-коммуникативной организацией сознания» (Б.А. Парахонский).

Тексты культуры являются исходным материалом гуманитарного познания. «Одна из особенностей гуманитарного познания заключается в расширении сферы индивидуального бытия человека, его личного времени. Коллизийность материала, характерная для гуманитарного предмета обуславливает различную степень “регулярности”, четкости задания условия в содержании задачи: условие может быть задано непосредственно; может быть ориентировано на содержание текста учебника, документа, художественного произведения и т. д., что усиливает проблемность задачи, стимулирует поиск дополнительных данных» [9, с. 81].

Значимыми средствами продуктивного характера выступают учебные дискуссии, диалогичные по своей сути. Они являются формой организации обучения, способом работы с содержанием учебного материала. Их применение помогает развитию критического мышления, приобщению старшеклассников к культуре демократического общества, стимулирует инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления. В этом отношении значим «сопутствующий результат учебной дискуссии – формирование коммуникативной и дискуссионной культуры» [2, с. 124].

По мнению М.В. Кларина, главной особенностью учебной дискуссии является целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями, смыслами в классе в поисках личностного смысла ценностей «Отечество» и «гражданское общество», при этом все учащиеся участвуют в организации этого обмена. Его целенаправленность объясняется устремленностью каждого ученика к поиску нового знания-ориентира, знания-оценки (фактов, явлений). Взаимодействие в учебной дискуссии предполагает *самоорганизацию* учащихся, их обращение друг к другу и к учителю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы. При этом важным моментом является диалогическая позиция педагога, которая предполагает специальные организационные усилия, создание атмосферы сотрудничества, соблюдение правил диалога всеми его участниками [2].

Первоначально деятельность учителя в учебной дискуссии сосредоточена на формировании дискуссионных процедур. Потом происходит выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации учащихся относительно современного идеала человека-гражданина, их соотнесение и составление с его историческим и нынешним пониманием в обществе и государстве. Происходит сопоставление интерпретаций такого качества личности, как гражданственность, ценностей «Отечество» и «гражданское общество», поиск личностных смыслов этих ценностей. Подобные задания позволяют учащемуся самостоятельно мыслить, используя различные сопоставления, и таким образом происходит его гражданское становление.

В ходе дискуссии межличностное общение учит старшеклассников искать различные способы для выражения своего мнения, повышает их интерес к новым сведениям, восприятию иной точки зрения. Участники дискуссии находятся в ситуации свободы выбора, где могут выражать свою отличную от остальных точку зрения.

Дискуссионные вопросы носят открытый социальный характер. Здесь главную роль играет процесс диалога, где не происходит получение новых знаний, оценок и суждений, а формируется умение видеть и понимать противоречивые явления, оценивать и принимать различные точки зрения, т.е. формируется толерантное отношение к оппонентам, идеям. Таким образом, обсуждение спорных актуальных вопросов общественного развития создает благоприятные условия для формирования гражданских качеств личности, неразрывно связанных с характером познания социума и себя, в том числе формирования гражданского самоопределения личности.

Еще одним дидактическим средством продуктивного характера, обеспечивающим формирование гражданского самоопределения старшеклассника в контексте социально значимой педагогической ситуации «гражданского диалога», выступают ситуационно-ролевые игры (Б.В. Куприанов). В игре реализуется принцип формирования способности к саморазвитию, самопознанию и самоопределению участников как субъектов взаимодействия. Это предполагает не «изменение» ученика учителем, а создание условий для понимания им себя, потребности в собственном изменении, желании это сделать и поисках путей к этому состоянию. Эффективность игры обеспечивается наличием реальных жизненных эпизодов взаимодействия общества и гражданина, которые содержат проблемы формирования гражданского общества [9].

«В игре совершаются лишь те действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию» (С.Л. Рубинштейн). Ситуационно-ролевые игры сближают учебную деятельность с реальной действительностью с помощью воображаемых ситуаций, помогают понять цели учения, делают возможным преодоление разрыва между усвоением теории и применением ее на практике. Игры создают условия для применения полученных знаний о гражданственности и об идеале человека-гражданина, о ценности «Отечество» и «гражданское общество» на практике, при этом акцент делается на их практической значимости. Именно поэтому во время игры недостаток знаний становится явным, что предполагает обращение к теоретическому материалу на качественном уровне, знания становятся необходимостью. «Игра дает каждому ученику объективную возможность экспериментировать со своим поведением, исследовать альтернативные возможности решения» (М.Н. Коряк, Я.С. Гинзбург).

Один из принципов игры – имитационное моделирование – предполагает «живое изображение основных черт реальности». Проведение анализа конкретных социальных ситуаций – это глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации, выполняемое для того, чтобы выявить ее частные и (или) общие характерные свойства [2]. Обучение социально-гуманитарным дисциплинам на основе использования ситуационно-ролевых игр строится с помощью включения учащегося в игровое моделирование социальных ситуаций, их «проживание», получение опыта социального взаимодействия в обстановке игры.

Хотя учащиеся действуют по игровым правилам, в последних прописываются реальные общественные требования, задействованы нормативные акты и проигрывается роль гражданина. Игра изменяет роль учителя как «транслятора» знаний, предоставляя ему функции организатора, помощника и соучастника (Там же).

Таким образом, дидактические средства продуктивного характера в контексте социально значимой педагогической ситуации гражданского диалога обеспечивают формирование гражданского самоопределения старшеклассников. Данные средства позволяют создать ситуацию диалога, условия для присвоения ценностей «гражданское общество» и «Отечество», получить опыт реализации учениками своих знаний на практике.

Литература

1. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопр. психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995.
3. Лотман Ю.М. Избранные статьи : в 3 т. Таллин : Александра, 1992.
4. Мацефук Е.А. Ответственность как междисциплинарная научная категория // Среднее профессиональное образование. Приложение. 2007. № 6. С. 18–21.
5. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования : моногр. Волгоград : Перемена, 2001.
6. Рубцова А.В. Функционально-деятельностные основы продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электрон. науч. журн. 2011. Июнь 2011. URL : <http://www.emissia.org/offline/2011/1602.htm> (дата обращения: 27.11.2012).
7. Самоходкина Т.В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2007. № 4(22). С. 85.
8. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. М. : Изд-во АСТ, 2000.
9. Ценностно-коммуникативный подход как основа гуманитаризации современного образования : моногр. / Л.П. Разбегаева, О.А. Мацкайлова, Д.В. Кириллов [и др.]. М., 2010.

Means of productive character and civil self-determination of senior school pupils

There is revealed the essence of the means of productive character, their potential in civil self-determination of senior school pupils.

Key words: *personal self-determination, civil self-determination of senior school pupils, means of productive character, value relations.*