

КАТЕГОРИЯ ПРИМЕРА В ВОСПИТАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена рассмотрению примера как метода воспитания школьников, его роли в становлении системы ценностных отношений личности. Раскрывается сущность примера в педагогике с опорой на аксиологический, синергетический и акмеологический подходы, анализируются и обобщаются результаты исследований в современной науке, позволяющие углубить представление об одном из важных методов воспитания личности.

I. Baburova

THE CATEGORY OF “EXAMPLE” IN RAISING VALUE ATTITUDES OF SCHOOL CHILDREN

“Example” is regarded as a method of school education, and its role in the system of children’s value attitudes is discussed. Axiological, synergetic and acmeological approaches are applied for describing the role of setting examples in pedagogy. Research findings in contemporary science are analyzed and summarized for extend the discussed concept.

Поиск оптимальных путей воспитания школьников — одна из дискуссионных проблем педагогики. Проблеме методов воспитания в отечественной педагогике традиционно уделялось значительное внимание, о чем свидетельствует наследие таких педагогов, как Н. И. Болдырев, З. И. Васильева, Н. К. Гончаров, Л. Ю. Гордин, Т. А. Ильина, Т. Е. Конникова, Ф. Ф. Королев, В. М. Коротов, Б. Т. Лихачев, А. С. Макаренко, И. Т. Огородников, Г. И. Щукина и др. Существующие в научной среде разногласия по вопросу определения методов воспитания особенно ярко обозначились во время дискуссии на страницах «Советской педагогики» в 1968–1972 годах, результатом чего стало, в частности, появление различных классификаций методов воспитания. В последующие десятилетия

интерес к данной проблеме заметно снизился, хотя проблема методов воспитания по сей день остается, как отмечает А. М. Сидоркин, одной из наиболее сложных и спорных тем в педагогике. Потребность в разработке оптимальных методов воспитания в существующих социокультурных условиях велика как никогда, между тем обращения исследователей (З. И. Васильева, О. С. Гребенюк, В. Б. Ежеленко, Н. Н. Лебедева, С. А. Расчетина, М. И. Рожков, Э. Ф. Семенова, И. Н. Федотова и др.) к данной проблематике довольно редки.

Традиционно при рассмотрении проблемы методов воспитания педагоги сталкиваются с необходимостью найти оптимальное соотношение между управлением процессом воспитания и активностью самой личности, что обусловлено

противоречием процесса воспитания: необходимостью в процессе воспитания активности самого воспитанника, с одной стороны, и наличием компонента управления в данном процессе — с другой. Рассмотрение вопроса о методах воспитания ценностных отношений личности приводит к парадоксальной ситуации: с одной стороны, ценностные отношения личности являются тем регулятором поведения, который «вырабатывает» сама личность; выбор того, что значимо для человека, есть свободный выбор, а с другой стороны, организованная система воспитания обязывает педагога направлять выбор учащихся в определенное русло (русло общечеловеческих ценностей). Данную проблему Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов обозначили с помощью вопросов «*как управлять, не управляя?* Как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для человека путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие?»¹.

Ученые-психологи связывают эту проблему с допустимостью психологического вмешательства в ценностно-нравственное и смысловое развитие личности, полагая, что смысл подлинно гуманного образования должен состоять в том, чтобы давать человеку *простор для самоопределения*, развивать способность быть этическим субъектом. Данная педагогическая задача, сложная сама по себе, требует разработки особых методов воспитания, на что указывал А. С. Макаренко в «Педагогической поэме»: «На вершинах педагогического «Олимпа» всякая педагогическая техника в области собственно воспитания считалась ересью. На «небесах» ребенок рассматривался как существо, наполненное особого состава газом, название которому даже не успели придумать. Предполагалось, что этот газ обладает способностью саморазвития, не

нужно только ему мешать. <...> Главный догмат этого вероучения состоял в том, что в условиях благоговения и предупредительности перед природой из вышеуказанного газа обязательно должна вырасти коммунистическая личность. На самом деле *в условиях чистой природы выросло только то, что естественно могло вырасти, то есть обыкновенный полевой бурьян*, но это никого не смущало...»². А. С. Макаренко настаивал, как известно, на разработке педагогической техники, которая бы позволила оптимальным образом обеспечить процесс воспитания личности.

На сегодняшний день в педагогике установлено, что для педагогического решения каждой из воспитательных задач необходимо обращение к особым методам, отражающим специфику стоящих перед педагогом задач. Т. Е. Конникова писала: «...чтобы сформировать у ребенка желаемое качество личности, методы воспитания должны опираться на *внутренние закономерности* процесса образования этих качеств, учитывать особенности этого процесса»³. Разработка методов воспитания ценностных отношений школьников сопряжена с выявлением закономерностей формирования ценностных отношений личности.

Известно, что в философии ценностное отношение рассматривается как особая форма связи субъекта и объекта; как целостный феномен, «полюсами» которого являются ценность и оценка⁴; как «материальное воплощение идеала»⁵. Ценностное отношение реализуется как отнесение к ценности оцениваемого объекта (осуществляется сначала непосредственно, эмоционально, а затем может в определенной мере осознаваться субъектом и как его осмысление, т. е. выявление того смысла, который данный объект имеет для субъекта). Психологической формой ценностного отношения является *переживание*, которое «производится

духовным чувством человека и ни в какой сторонней проверке не нуждается» (М. С. Каган). Характеристиками ценностного отношения выступают бескорыстие, добровольность выбора, душевное стремление, связанное с чувством удовольствия, радости и душевного подъема⁶.

Система ценностных отношений личности является системой такого уровня сложности, что обнаружение закономерностей и оптимальных путей ее формирования не может быть эффективным без привлечения междисциплинарной методологии, которая связывается исследователями с применением *синергетического подхода*, поскольку синергетика пытается ассоциировать методологию всех предшествующих течений, становится стилем мышления и общей познавательной стратегией. Возможность использования синергетического подхода к исследованию формирования ценностных отношений личности объясняется сформировавшимся к настоящему времени рассмотрением человека как сложной системы, обладающей такими свойствами, как незамкнутость, диссипативность, неустойчивость, иерархичность, нелинейность. Становление ценностных отношений личности основано на *свободном выборе* личностью из безграничного вариационного ряда того, чем она дорожит, что ценит, считает наиважнейшим.

Как известно, в свое время при описании поведения ребенка Л. С. Выготский ввел понятие *«идеальной формы»*. С точки зрения современной науки, идеальная форма — это тот результат, к достижению которого стремится система в своем саморазвитии, аттрактор, обуславливающий выбор соответствующего типа поведения. С позиций синергетики «в бытии личности прошлое не предопределяет настоящее, его определяет неведомое ей будущее как аттрактор, т. е. определяемая на языке синергетики сила «притяжения» настоящего будущим, если и не-

ведомым ей реальным, то проектом будущего, мечтой о будущем, идеалом». Данный вывод во многом базируется на открытиях известного нейрофизиолога Н. А. Бернштейна, который писал, что задача действия есть закодированное так или иначе в мозгу отображение или *модель потребного будущего*; жизненное полезное или значимое действие не может быть ни запрограммировано, ни осуществлено, если мозг не создал для этого *направляющей предпосылки* в виде модели потребного будущего; только *уяснившийся образ* потребного будущего и может послужить основанием для оформления задачи и программирования ее решения. Образ будущего (данный феномен на житейском языке обозначается как «заглядывание вперед», а в научном обозначении — экстраполяция будущего) является, как установлено ученым, обязательной предпосылкой всякого акта превращения воспринятой ситуации в двигательную задачу. «Действительно, наметить двигательную задачу (независимо от того, как она закодирована в нервной системе) — это необходимо означает создать в какой-то форме *образ того, чего еще нет, но должно быть*»⁷.

Закономерности, вскрытые в области синергетики, нейрофизиологии, дают возможность утверждать, что «образы потребного будущего» предвосхищают все практические действия личности, являются их «направляющей предпосылкой», в том числе и в области воспитания. Важным для педагогики следствием является вывод о необходимости обращения в воспитательной работе к различным моделям поведения и ценностных отношений личности. Кроме того, возникает *идея «насыщения» процесса воспитания многообразными «идеальными формами», примерами (образцами) выстраивания возможных отношений с миром, которые могли бы служить строительным материалом для форми-*

рования субъектом индивидуальной модели будущего. Скудость имеющихся в арсенале личности образцов выстраивания отношений с миром влечет за собой сужение возможностей выбора индивидуального пути, поскольку *трудно выбрать из того, о чем не имеешь представления*. Следовательно, актуализируется роль примера (образца) в воспитании ценностных отношений личности и соответственно метода примера в воспитании.

Об особой роли образца пишут не только отечественные специалисты. Как установлено М. А. Лукацким и И. Д. Лельчицким, немецкие ученые широко пользуются понятием «*vorbild*» (*пример, образец*); во французской социологии говорят о «направляющих образцах» (*images-guides*); в английских исследованиях используются такие выражения, как «человеческий образ, представляющий предмет притязаний» (*enviable human figure*), «образ, вызывающий восхищение» (*admirable human figure*); в польской философии говорится о личностном идеале как о системе «векторных» норм, указывающих путь к будущему и к совершенству.

Обозначив особую роль примера в воспитании ценностных отношений личности, обратимся к анализу работ, затрагивающих рассматриваемую проблему, и покажем развитие представлений о значимости примера в воспитании в исторической перспективе. Попытки осмыслить роль примера в воспитании предпринимались отечественными педагогами еще в начале прошлого века. В 1909 году А. Черняев опубликовал статью «Воспитательная система, основанная на биографиях великих людей», в которой обосновывалась необходимость построения воспитательной системы, основанной на изучении биографий великих людей. В результате реализации предлагаемой системы, по мнению педагога, «у учащихся будут созданы при помощи великих образцов идеалы, будет намечена цель жизни...».

Попытки разработать воспитательные системы, в которых примеру принадлежала бы особая воспитательная роль, в отечественной педагогике предпринимались неоднократно, но так и не были реализованы в полной мере, за исключением, пожалуй, системы А. С. Макаренко. К примеру как методу воспитания обращался видный отечественный педагог В. П. Вахтеров, включивший в рукопись планировавшегося второго тома «Основ новой педагогики» большое число биографических данных об известных педагогах. По мнению В. П. Вахтерова, труд, названный «Идеалы воспитания», помог бы ученику на конкретных примерах развивать собственную эрудицию и самостоятельность, а учителям — совершенствовать свои педагогические способности. К сожалению, данная работа осталась неоконченной.

Приведенные факты свидетельствуют о том, что педагоги-практики высоко ценили метод примера и делали попытки построения воспитательной системы с опорой на пример. В области теоретических исследований пример также становился объектом изучения, хотя и недостаточно часто. В середине прошлого века выяснению сущности положительного примера, его особенностей, возможностей использования в процессе воспитания были посвящены исследования Н. И. Болдырева, К. Д. Радиной, В. А. Просяцкого, М. Г. Тимофеева, Г. М. Ахмедова, А. К. Желтова, А. С. Марьясина, З. Н. Мурзаковой, Р. В. Роговиной и других исследователей. Одной из успешных попыток изучения психолого-педагогических условий и особенностей влияния примера героической личности на эмоционально-нравственный опыт младших подростков была кандидатская диссертация Э. Ф. Семеновской (научный руководитель — К. Д. Радина). В работе сделан вывод о том, что пример героической личности является эффективным средством формирования эмоционально-нрав-

ственного опыта в подростковом возрасте. Важное значение имели также работы отечественных педагогов (Л. Ю. Дукач, М. Г. Казакиной, А. А. Микаберидзе, В. А. Сухомлинского, В. Э. Чудновского и др.), объектом изучения которых являлся идеал школьников.

В практике отечественной школы советского периода, опиравшейся на разработки ученых в области теории воспитания, широко использовались такие приемы воспитательной работы, сохранившиеся отчасти и до настоящего времени, как присвоение школе, пионерской дружине, отряду имени выдающегося человека (героя войны, труда, великого писателя, выдающегося ученого, космонавта и т. д.); создание школьного музея или музейного уголка; снаряжение поисковых экспедиций; встречи с героями и др. Воспитательная работа во многом была сконцентрирована на изучении школьниками жизненного пути героя, его трудовых достижений, военного подвига. В качестве образцов выступали герои революции, Великой Отечественной войны и многие другие достойные люди, трудившиеся на благо своей страны. При правильно организованной работе избранный направление воспитания приносило ощутимые результаты. Широко практиковалось в отечественной школе советского периода воспитание на примере жизни и деятельности В. И. Ленина, но в данной работе, приносившей, безусловно, и положительные результаты, «наши идеологи явно переборщили» (В. О. Кутьев). Опыт школы, осмысленный спустя десятилетия, позволяет обнаружить одно из главных условий эффективного использования метода примера — соблюдение меры.

Несмотря на достаточно богатую историю практического применения метода примера в школьном воспитании, следует признать, что *до настоящего времени глубокий теоретический анализ данного метода отсутствует, нет монографий, посвященных сложнейшему методу вос-*

питания, не разработана научно обоснованная методика его применения, что не может не сказаться на качестве проводимой воспитательной работы с использованием данного метода. Между тем именно сегодня школе необходимо противопоставить стихийно складывающимся (под воздействием массовой культуры) у молодежи образцам педагогически продуманную систему образов-идеалов. Приведем результаты исследований последних лет, в ходе которых изучался характер идеалов современных школьников. В ходе опроса школьников города Смоленска в 2004–2006 годах (всего опрошено 356 человек) автором работы было установлено, что 76% опрошенных в качестве своих кумиров назвали знаменитых артистов эстрады и актеров; в редких случаях назывались имена близких родственников, учителей, литературных героев, а также реальных личностей, внесших существенный вклад в развитие города, страны, человечества.

Аналогичные результаты получены С. Г. Макеевой, М. В. Аникеевым при изучении идеалов младших школьников, М. И. Воловиковой при изучении характера нравственного идеала современных подростков и юношей. Установлено, что ученики младших классов редко выбирают в качестве своих идеалов учителей, литературных героев, выдающихся соотечественников — эти фигуры перестали выступать образцами для подражания. В частности, только 9% младших школьников стремятся быть похожими на учителя, 4% — на литературных героев (богатырей и принцесс), для 40% учеников начальной школы *кумирами становятся эстрадные певцы, манекенщицы, герои зарубежных кинобоевиков*⁸.

Сравнение приведенных результатов с результатами исследований середины XX века позволяет зафиксировать наличие произошедшей деформации ценностной сферы школьников. Как было уста-

новлено в середине прошлого века исследователями Л. Ю. Дукач, М. Г. Казакиной, С. Г. Крантовским, И. И. Монозоном, В. А. Пермяковой, Э. Ф. Семеновой, в подростковом возрасте в качестве примера для подражания преобладал *пример героя* (в пятом классе — у 52% школьников, в шестом — у 67% школьников); отмечалось также, что большое тяготение испытывает подросток к эмоционально-выразительной ситуации подвига⁹.

Можно предположить, что и сегодняшним подросткам не чужд образ героя, однако в ряде случаев фиксируется искаженное понимание частью школьников понятий «герой», «подвиг». Обратимся к данным, приведенным М. И. Воловиковой. Исследователь установила, что «у части подростков формируется «антиидеал», т. е. притягательными для них становятся черты, традиционно отрицаемые в российском менталитете: жестокость, мстительность, жадность, способность убить ради убийства. Положительных образов литературных или киногероев приведено не было»¹⁰. Автор исследования связывает появление антигероя с кризисом положительных образцов для подражания в юношеской среде (почти для половины мальчиков в возрасте от 8 до 13 лет герой «сделан» в Голливуде).

Современное состояние науки позволяет углубить представление о методе примера, уточнить его роль в становлении личности. Обратимся к анализу результатов исследований последнего десятилетия в области психологии, акмеологии, культурологи и педагогики, в которых обосновывается роль примера. В докторской диссертации М. И. Воловиковой, посвященной проблеме формирования социальных представлений россиян о нравственном идеале, доказывалось, что нравственный идеал обнаруживает тенденцию к сохранению в общих своих чертах и к обретению новых в условиях

резких социальных изменений, передаваясь от поколения к поколению через традиции, *благодаря памяти о конкретных людях и живых образах нравственных личностей, в той или иной степени воплотивших этот идеал*. Используя системный, психосоциальный и субъектный подходы, М. И. Воловикова установила также, что социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете обнаруживают свою специфику в более отчетливой, чем в других странах и культурах, *«образной составляющей, выражающейся в представлениях о конкретных лицах, воплотивших этот идеал, — героях, общественных деятелях, подвижниках — и ценностном отношении к ним»*.

Полученные в современном психологическом исследовании выводы важны для разработки педагогами стратегии воспитательного процесса, которая должна учитывать особенности менталитета жителей страны.

Обосновать роль примера в воспитании позволяют также результаты последних исследований в области акмеологии. В 2004 году академик А. А. Бодалев опубликовал статью с названием «О качествах личности великих и выдающихся людей как ориентире для воспитания молодежи», в которой, подводя итоги исследований в области акмеологии, сделал вывод: «Теперь уже очевидно, что изучение особенностей восхождения великих и выдающихся людей на высшую для них ступень в их личностном и субъективно-деятельностном развитии и выявление общего и особенного в этом развитии *могут помочь лучше увидеть просчеты в системе воспитания массовой школы*»¹¹. Ученый отмечает, что при всем своеобразии качеств выдающихся личностей в них есть «нечто схожее, повторяющееся». По мнению А. А. Бодалева, выделенные акмеологами качества, доминирующие в личностной структуре великих

или выдающихся людей, «могут служить конкретизацией того ориентира, который должен быть у педагогов, решающих задачи воспитания молодежи».

Анализируя роль примера в воспитании личности с позиции смежных с педагогикой наук, обратимся к современным исследованиям в области культурологии, в частности, к результатам, изложенным в монографии А. С. Запесоцкого¹². Рассматривая идентификацию в качестве основополагающего механизма образовательной деятельности, автор отмечает, что технологическим условием «включения» идентификационного механизма является *референтация образовательного пространства*, из чего следует, что в воспитании основной проблемой является поиск значимых образцов для подражания (референтов), способных задать нравственный идеал, стать точкой отсчета в определении смысла жизни. *Насыщение образовательной среды духовными референтами* следует рассматривать в качестве важнейшего условия эффективности педагогического процесса. Делая такой вывод, А. С. Запесоцкий отмечает, что метод референтации образовательного пространства не предполагает насилия над личностью, образ референта не задает жестких нормативов и координат человеческому совершенству, т. е. не указывает на личностные свойства, которые человек должен обязательно и целенаправленно возвращать в себе, но эти качества становятся естественным результатом деятельного «предстояния Идеалу».

Сопоставляя представленные выводы психологических, акмеологических, культурологических исследований с результатами последних исследований в области педагогики (см., например, работы Р. Гарифуллиной, М. В. Аникеева и др.), приходим к заключению о совпадении выводов исследователей в отношении особой роли примера в воспитании,

его вклада в формирование идеалов растущего человека. Особую значимость для педагогов приобретают выводы психологов о том, что идеалы в ходе воспитательной работы должны быть персонафицированы, что также связано с примером, в частности, с примерами из жизни и деятельности выдающихся личностей. Психологи, акмеологи, культурологи зафиксировали существующую у человека (особенно молодого) потребность в образцах, примерах, необходимых для выстраивания собственной линии жизни; издатели, тележурналисты активно опираются на эту потребность человека, производя свою продукцию. Лишь в педагогике не происходит перемен в сторону *целенаправленного* и хорошо спланированного обращения к примерам из жизни и деятельности выдающихся личностей, не происходит движения в сторону усиления внимания к данному вопросу со стороны теоретиков педагогики и авторов программ воспитания школьников.

Проведя обзор работ отечественных педагогов, в которых обосновывается необходимость использования метода примера в воспитании, и проанализировав опыт педагогов-практиков, можно сделать вывод о том, что 1) педагогами-практиками разных исторических периодов данный метод воспитания высоко ценится, и ими же неоднократно предпринимались попытки разработать воспитательную систему, основанную на целенаправленном использовании в воспитательной работе такого вида примера, как пример из жизни и деятельности выдающихся личностей (святых, подвижников, мыслителей, ученых, воинов и т. д.) с акцентом на «героическом примере»; 2) теоретическое осмысление примера отставало от темпов его практической реализации и в настоящее время остается явно недостаточным, что обусловлено, на наш взгляд, отсутствием до недавнего времени в науке знаний, необходимых

для раскрытия сущности такого сложного способа влияния на личность человека, как пример другого; 3) к достижениям прошлого можно отнести установление самого факта значимости образца (примера) в воспитании, установление связи таких понятий, как «идеал» и «пример», экспериментальное подтверждение эффективности использования примера выдающихся личностей в воспитании; 4) современные открытия в области нейрофизиологии, психологии, акмеологии, культурологии, педагогики, а также развитие философии обусловили возможность исследования примера с опорой на вскрытые закономерности в смежных с педагогикой науках, что, без сомнения, будет способствовать активизации исследований сущности примера как метода воспитания ценностных отношений.

Обратимся к рассмотрению сущности метода примера (возможность рассмотрения примера в качестве *метода* воспитания обоснована в 1975 году Т. Е. Конниковой). В педагогической литературе можно встретить утверждение, что пример есть *средство* воспитания, однако позиция ученых по данному вопросу не всегда однозначна. Б. П. Битинас относит пример и к средствам воспитания, и к методам, полагая, что педагогический образец настолько распространен в воспитательной практике, что возникает необходимость выделения *особого метода предъявления образца поведения*. Ученый поясняет, что речь в данном случае идет о выраженности метода предъявления образца целостного поведения при формировании идеалов воспитанников¹³.

Важными для рассмотрения сущности метода примера являются выводы, сделанные Б. П. Битинасом в ходе исследования, целью которого была классификация методов воспитания. Ученый опирался не на формально-логический анализ, а использовал более высокий, вероятностный уровень научного мышления.

Таксономическая классификация позволила Б. П. Битинасу установить, что *пример входит не в группу методов формирования сознания, как было принято считать, а в группу методов формирования опыта поведения*, что позволяет углубить представление о сущности примера как метода воспитания, увидеть особые возможности метода примера в формировании мотивов поведения. В дальнейшем автор будет придерживаться предложенного Б. П. Битинасом подхода.

Традиционно понятием «*пример*» обозначают 1) «частный случай, приводимый в доказательство чего-нибудь», 2) «действие, служащее образцом для подражания, а также вообще выдающийся образец чего-нибудь»¹⁴. Понятие «*образец*», в свою очередь, поясняется в словаре В. Даля как «вещь подлинная или снимок с нее, точное подражание ей, вещь примерная, служащая для оценки ей подобных... Образец — пример, требующий подражания». В словаре С. И. Ожегова понятие «образец» определяется как «показательное или пробное изделие (образец бумаги, почв, минералов и т. д.)». Обратив внимание на трактовку понятия «образец» заставляет существующая в научной среде точка зрения, согласно которой пример и образец близки по содержанию, но принципиально отличаются друг от друга. Пример относится к тому, что есть в действительности, образец — к тому, что должно быть. Анализ толкования данных терминов в словарях показывает, что они могут использоваться в различных значениях, которые, видимо, авторам необходимо оговаривать, однако достаточно часто рассматриваемые понятия используются как синонимы.

С целью раскрытия сущности примера в воспитании обратимся к работам ведущих специалистов в области педагогики и к тем определениям примера, которые они приводят в учебниках для будущих

учителей (как уже отмечалось, иной научной литературы по данному вопросу нет). А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум отмечают, что *«пример как метод воспитания заключен в убедительном образце для подражания, «как правило, — это самостоятельная личность, образу жизни, манере поведения и поступкам которой стремятся следовать другие. Пример связан с наглядным представлением и конкретизацией идеала человека. Он представляет собой дальнюю перспективу стремлений воспитанника быть похожим (положительный вариант) на идеальный образ или преодолеть в себе негативные особенности (отрицательный вариант)»*¹⁵. По мнению ученых, в процессе воспитания ребенка сила положительного и отрицательного примера одинаково действенна.

Б. Т. Лихачев определяет пример как *«способ воздействия, перерастающий в самовоздействие в результате усвоения ребенком нравственно-эстетически привлекательного идеала, образца»*. Ученый отмечает, что детям свойственно отождествлять себя с популярной личностью, с героями произведений искусства, подражать их поступкам, поведению и образу жизни. Пример оказывает как стабильное, длительное действие, так и сиюминутное, координирующее поведение детей в конкретной жизненной ситуации, с его помощью понимание детей сосредоточивается на нравственно-эстетически привлекательных образах, их моральное сознание обеспечивается внутренней уверенностью и устойчивостью¹⁶.

Позиция И. Ф. Харламова отличается от представленных тем, что он относит к методу воспитания лишь положительные примеры. Сущность положительного примера ученый видит в *использовании лучших образцов поведения и деятельности других людей для возбуждения у учащихся стремления (потребности) к активной работе над собой, к развитию и*

совершенствованию своих личностных свойств и качеств и к преодолению имеющихся недостатков; механизм действия примера связан с тем, что, воспринимая различные образы поведения и деятельности, *дети переживают внутреннее противоречие между достигнутым и необходимым уровнем развития, и у них появляется потребность в совершенствовании своих личностных черт и качеств*¹⁷.

В. С. Селиванов использование примера в воспитании рассматривает как *формирование определенного отношения к явлениям действительности на основе какого-либо образца*. Особо оговаривает автор учебника возможность использования в воспитании отрицательных примеров. Принимая в целом возможность опоры на отрицательный пример, подчеркивает, однако, что в современной теории и практике *«принято отдавать предпочтение примерам положительным, так как отрицательные примеры могут оказаться привлекательными для детей»*¹⁸.

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов особое внимание уделяют характеристике основного психологического механизма, благодаря которому *«работает» метод примера, а именно — подражание*. Ученые поясняют, что подражательность служит психологической основой примера как метода педагогического влияния. Подражание не есть слепое копирование: оно формирует у детей действия нового типа — как совпадающие в общих чертах с идеалом, так и оригинальные, сходные по ведущей идее примера. Путем подражания у молодого человека формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся формы деятельности¹⁹. Помимо подражания, как установлено в современной психологии, в процессе формирования ценностных отношений личности значительную роль играют такие механизмы, как идентификация, эмпатия, рефлексия и субъектификация²⁰.

Обзор традиционных подходов к определению примера в воспитании дает основание заключить, что в отечественной педагогике под примером принято понимать, прежде всего, образец для подражания и инициирования у учащихся стремления к активной работе над собой. Использование примера воспитателем рассматривается как способ воздействия на учащихся, который должен перерасти в самовоздействие благодаря механизму подражания и обнаружившемуся противоречию между имеющимся и желаемым уровнем личностного развития. В отношении вопроса о возможности использования отрицательных примеров в воспитании позиции ученых расходятся. Как показывает анализ, подавляющее большинство исследователей (Н. В. Бордовская, Н. М. Борытко, И. Ф. Исаев, И. А. Колесникова, Б. Т. Лихачев, С. Д. Поляков, А. А. Реан, С. И. Розум, В. С. Селиванов, Н. Л. Селиванова, В. С. Слостенин, Е. Н. Шиянов и др.) считают возможным использование отрицательных примеров в процессе воспитания с известными оговорками. Автор данной статьи придерживается этой же позиции, однако считает необходимым проведение специальных исследований (с привлечением психологов), направленных на более детальное изучение воздействия отрицательного примера на школьников.

Для дальнейшего осмысления сущности примера необходимо сделать два принципиальных замечания. Традиционно в педагогике под примером понимается некий образец в значении «наилучший, предельно совершенный», «то, чему нужно следовать». Однако понятие «пример» имеет, как уже говорилось, и второе значение. В промышленности, скажем, тоже используется понятие «образец», но несколько в ином смысле. Промышленный образец — это «новое, пригодное к осуществлению промышленным способом художественное решение

внешнего вида изделия, в котором отражается единство его технических и эстетических свойств»²¹. По мнению автора, в педагогике под образцом следует понимать не только «наилучший, выдающийся образец», но и образец отношения, *пригодный для осуществления* в повседневной жизни воспитанников, *приемлемую модель выстраивания отношений с миром, вариант отношения* к какому-то объекту мира, поскольку в реальной жизни сложно вычленивать «самый лучший» вариант отношения, скажем, к лесу, к профессиональным обязанностям или к отдельному человеку. В каждом конкретном случае, применительно к каждому конкретному человеку модификация «самого лучшего отношения» будет особой, индивидуальной. В реальной жизни мы «берем на заметку», учитываем, запоминаем именно *возможные* другие варианты отношений, которые мы оцениваем как более или менее приемлемые в зависимости от предшествующего опыта, затем осуществляем собственный выбор, за который в дальнейшем несем ответственность.

Подобная логика вполне соответствует тому культурному контексту, в котором находится общество в начале XXI века. Как известно, наступивший период постмодернизма выдвигает на первый план *личность человека*. Как пишет А. П. Тряпицына, «личная свобода и развитие, принятие самостоятельного решения — неперемennые условия существования в постмодернистском обществе»²².

Второе замечание связано с утвердившейся в работе педагогов-практиков установкой на необходимость «подражания» примеру (до сих пор в репликах учителей содержится призыв: «Берите пример с Х.»). По мнению автора, с позиций современного взгляда на воспитание речь должна идти не столько о подражании (что не отменяет действие психологического механизма, лежащего в

основе примера), сколько о предоставлении ученику возможности *увидеть иное отношение* к какому-либо явлению, об обеспечении возможности *сопоставить* свою систему отношений к миру с *иными* и о побуждении воспитанников к размышлению.

В ходе опытно-экспериментальной работы автора был зафиксирован следующий педагогический факт. Напряженным вниманием и тишиной встретили старшеклассники рассказ о жизненном выборе, сделанном в свое время Альбертом Швейцером. Как известно, А. Швейцер принял решение до 30-летнего возраста жить для науки и искусства, чтобы после этого посвятить себя непосредственному служению людям, что и осуществил, отправившись в Африку лечить аборигенов. Проявленное А. Швейцером отношение к человечеству, которое можно сформулировать как «отношение долга», было настолько новым и неожиданным для 17-летних людей, что юноши и девушки, привыкшие считать, что «все думают только о своей выгоде», были явно растеряны и не могли, исходя из имеющихся жизненных представлений, осмыслить новую информацию (на лицах — недоверие, в репликах — вопрос: «Зачем ему это нужно было?»). В подобной ситуации едва ли можно призывать учеников к подражанию, тем более что многие ученики воспринимают эти призывы буквально.

Теоретический анализ и опытно-экспериментальная работа показывают, что использование примера в современной педагогической практике должно быть связано не с установкой «бери пример!», «подражай!» (в повелительном наклонении), а с созданием мысленной ситуации выбора: «*посмотри*, как по-разному люди ведут себя в одних и тех же условиях; *выбирай*, что тебе кажется более достойным; *если хочешь*, то попробуй дотянуться до избранного тобою об-

раза; помни, что все люди разные и *твой выбор* всегда остается за тобой». Об этом же пишут И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова: «...задача воспитателей — *помочь обнаружить вокруг многообразие личностных образцов*, которые, демонстрируя позитивное решение реальных проблем, обладали бы высокой степенью нравственных проявлений. Все это требует введения в содержание воспитания образцов, которым воспитанники могли бы следовать»²³.

Кроме того, в задачу воспитателей входит организация диалога, в ходе которого может быть осуществлен осознанный выбор. Как известно, размышляя над проблемой диалога, М. М. Бахтин установил, что смысл может актуализироваться, «лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего. Каждый раз он должен соприкоснуться с другим смыслом... Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Не может быть «смысла в себе» — он существует только для другого смысла, т. е. существует только вместе с ним»²⁴. Сделанные ученым выводы позволяют посмотреть на пример как на «диалог смыслов».

Итак, современные исследования в области философии, аксиологии, синергетики, психологии, нейрофизиологии, филологии позволяют углубить представления о сущности примера в воспитании личности. **Пример (образец)** в нашем исследовании определяется как *возможная модель выстраивания отношений с объектами внешнего мира и с самим собою; вариант другого смысла; образец ценностного выбора (найденного и совершенного кем-то другим), подталкивающий юного человека к внутреннему диалогу, без которого процесс поиска индивидуального смысла невозможен*. Внутренний

диалог в «республике субъектов», как определял личность С. Л. Рубинштейн, в данном случае превращается во внутренний диалог смыслов (экзистенциальный диалог). В результате этого диалога рождается индивидуальная система ценностных отношений личности.

Пример позволяет:

- расширить достаточно ограниченный индивидуальный опыт (нравственный, мировоззренческий) воспитанника;
- побудить растущего человека к размышлению и внутреннему диалогу, без чего невозможно формирование системы ценностных отношений личности;
- обеспечить возможность выбора при построении учеником собственной

системы отношений с миром, с людьми, с самим собою;

- доказать возможность реализации неких высоких идей в реальной жизни;
- обеспечить внутреннюю уверенность личности в избранной линии будущего поведения.

Пример как метод воспитания есть способ взаимодействия педагога и воспитанников, при котором педагогом осуществляется продуманное предъявление образца установления отношений с миром, способного служить ориентиром (маркером) при выстраивании воспитанниками индивидуальной системы отношений с миром и самими собою.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Князева Е. Н. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М., 2003. С. 354.

² Макаренко А. С. Педагогическая поэма // Собр. соч.: В 8 т. М., 1983. Т. 3. С. 390.

³ Конникова Т. Е. Общая характеристика методов воспитания // Теория и методика коммунистического воспитания / Под ред. Г. И. Шукиной. М., 1974. С. 67.

⁴ Каган М. С. Философская теория ценностей. СПб., 1997.

⁵ Бранский В. П. Искусство и философия: Роль философии в формировании и восприятии художественного произведения на примере истории живописи. Калининград, 1999. С. 489.

⁶ Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. СПб., 1996. С. 59.

⁷ Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. М.; Воронеж, 2004. С. 457.

⁸ Аникеев М. В. Формирование духовных ценностей у младших школьников через актуализацию веры в нравственный идеал: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2004.

⁹ Семенова Э. Ф. Влияние примера героической личности на формирование эмоционально-нравственного опыта младшего подростка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1972. С. 8.

¹⁰ Воловикова М. И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2005. С. 37.

¹¹ Бодалев А. А. О качествах личности великих и выдающихся людей как ориентире для воспитания молодежи // Мир образования — образование в мире. 2004. № 1. С. 5.

¹² Запесоцкий А. С. Образование: философия, культура, политика. М., 2002. С. 200.

¹³ Битинас Б. П. Структура процесса воспитания. Методологический аспект. Каунас, 1984. С. 118.

¹⁴ Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1973. С. 546.

¹⁵ Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб., 2000. С. 245.

¹⁶ Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1992. С. 183.

¹⁷ Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1997. С. 303.

¹⁸ Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. М., 2000. С. 287.

¹⁹ Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М., 2002. С. 336.

²⁰ Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2004. С. 122–126; Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М., 2000; Яницкий М. С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: Дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2000.

²¹ Советский энциклопедический словарь. М., 1982. С. 1080.

Категория примера в воспитании ценностных отношений школьников

²² Тряпицына А. П. Школьное образование: вопросы теории // Герценовские чтения—2006. Ч. 1: Исследования школьного образования (педагогический аспект) / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб., 2006. С. 69.

²³ Воспитательная деятельность педагога / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; Под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. М., 2005. С. 135.

²⁴ Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.