

и укрепления социального партнерства в образовании;

- учителями принимаются идеи проектирования процесса обучения, как процесса решения задач, вследствие чего учителя активно включаются в процесс разработки содержания, новых технологических приемов;
- снижается тревожность учителей, связанная с необходимостью изменений процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу, и повышается мотивационная готовность к повышению квалификации, включения в опытно-экспериментальную работу;
- создаются предпосылки перехода от традиционного (линейного, классно-урочного) процесса обучения к нелинейному; перехода к построению процесса обучения как образовательного процесса, при котором происходит

предсказанное классиком советской дидактики М. Н. Даниловым «снятие обучения учением».

В условиях перемен, модернизации школьного образования кафедра педагогики стремится продолжать традиции ленинградской, петербургской научно-педагогической школы, которая ориентирует всех членов кафедры на изучение Человека, поиск путей и средств педагогической поддержки ребёнка в сложном мире взрослых, на коллективное исследование актуальных проблем с разных методологических позиций, на уважение отличного от своего мнения и научной позиции. В этом видится важнейшее условие развития потенциала кафедры, определяющее качество подготовки педагогических кадров, устойчивые формы деятельности научного сообщества, сохранение и преумножение его идеалов и норм.

И. А. Хоменко

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии семьи

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ РЕЗИЛЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Основополагающий вопрос педагогики любой эпохи — это вопрос о целях воспитания. Педагогический идеал, на который ориентируется любой воспитатель, может быть осознанным или нет (особенно если речь идет о воспитателях-родителях), однако в той или иной мере он присутствует всегда.

Одной из специфических черт современного общества является вариативность и возможность выбора. Это проявляется не только в многообразии товаров, мнений, жизненных укладов и ценностей, но и в выборе педагогических целей. Процесс определения целей воспитания имеет амбивалентный характер: с одной стороны, они детерминируются социокультурными, экономическими и политическими факторами, а с другой — именно «правильно» поставленные цели способствуют преобра-

зованию общества и «ведут» его к социальному идеалу.

Как считают некоторые ученые, именно эта задача — целеполагание — становится для современного образования очень серьезным испытанием. И не столько потому, что эти цели сложно поставить, сколько потому, что их сложно достичь. Сложность этой задачи определяется в первую очередь тем, что в последние десятилетия вместе со сменой социально-экономической формации и типа философского мышления (от классического к неклассическому) можно наблюдать и смену педагогических парадигм — от предметно- до личностно-ориентированной. Несмотря на кажущуюся естественность такого перехода, — а гуманистические *идеи* завоевывают всё больше сторонников — возникает проблема создания *технологий* их реализации.

По мнению философа Г. А. Окушовой, не случайно традиционная, а не новаторская педагогика так долго удерживает образовательное пространство под своим влиянием: когда цели понятны и очевидны, когда возможна рационализация и унификация педагогического процесса, он не вызывает сомнений и опасений относительно степени педагогического риска. Кроме того, в рамках предметно-ориентированной парадигмы гораздо легче проверить уровень достигнутого результата.

С позиции личностно-ориентированной педагогики знания становятся лишь средством достижения индивидуальных целей человека, а воспитание рассматривается как процесс, позволяющий человеку раскрыть свои способности и реализовать их. Соответственно, в гуманитарно-ориентированной парадигме образ личности предстает как «мозаика с утраченным единым смыслом и содержанием», а конечный результат не определен и, более того, подвержен постоянному изменению [8].

Прорастающие на ниве гуманистической парадигмы «новые педагогики» не столько решают проблему постановки и достижения «новых» педагогических целей, сколько усугубляют её. И идея Школы самоопределения А. Тубельского, и, к примеру, концепция вероятностного образования А. Лобка, и идея самодетерминации, активно заимствованная современными педагогами у психологов (Э. Деси, Р. Райан, Д. А. Леонтьев), открывают перед системой образования столь широкие и невероятные, непредсказуемые горизонты, что возникает опасность переложения на ребенка непосильной (пока) для него задачи: опознать и раскрыть себя в пространстве полисубъектного и полифакторного влияния.

Современный ребенок находится в сетях информационных, психологических, педагогических и социокультурных воздействий. Все они в разной степени деформируют (и формируют) его личность. Какие-

то из этих факторов оказываются тем, что называется жизненными обстоятельствами (например, сиротство ребенка), какие-то возникают в процессе жизнедеятельности как кризисные ситуации или ситуации конфликта.

В силу ограниченности своих внутренних и внешних ресурсов, дети редко могут справиться с подобными проблемами самостоятельно, особенно когда ребенок изначально травмирован, ослаблен и уязвим. Поэтому гуманитарная ориентация образования задает воспитателю не только новые цели воспитания, но и необходимость формирования и развития принципиально иных *свойств личности* воспитанника — таких свойств, благодаря которым процесс его «самодетерминированного развития» будет максимально успешным.

Одним из таких свойств является *резилентность*.

Англо-русский словарь В. К. Мюллера переводит «резилентность» (resilient), давая два значения: 1) пружинистый, упругий, эластичный (синонимы: elastic, supple) и 2) жизнерадостный, неунывающий [2].

В англо-русском словаре Ю. Д. Апресяна добавляется и ещё одно значение — «быстро оправляющийся (от горя и т. п.); имеющий запас жизненных сил» [3].

Организаторы Европейской конференции «Резилентность и автобиографический подход в международном усыновлении» (2010, Флоренция), в которой принимал участие автор данной статьи, в преамбуле программы конференции определяют обсуждаемое понятие следующим образом:

Резилентность (итал.) *rezilienza* — термин, взятый из физики и буквально означающий «способность достичь цели, жить и развиваться положительно, социально приемлемым путем, несмотря на стресс или травматические события, которые обычно влекут за собой серьезный риск отрицательного результата». Концепция резилентности всё больше считается мощным фактором понимания умственных механизмов,

которые помогают детям научиться жить и в самых неблагоприятных условиях (существующих в настоящее время или существовавших в прошлом)».

Особое значение формирование резилентности имеет для лечебной педагогики. Здесь ставится вопрос, *что* именно делает ребенка устойчивым к внешним воздействиям и позволяет ему вырасти здоровым, даже если в его окружении полно хаоса, алкоголизма, насилия или других стрессовых факторов.

Таким образом, резилентность понимается и как способность противостоять несчастью, и как неуязвимость, и как «восстанавливаемость» после перенесенной травмы.

Некоторые авторы идентифицируют понятие резилентности с понятием *жизнестойкости*, хотя, на наш взгляд, они не могут быть идентичными.

Так, Т. О. Арчакова, ссылаясь на позицию М. W. Fraser, пишет: «Жизнестойкость (resilience) определяется как способность человека возвращаться к нормальному состоянию после потрясений, своеобразная “упругость” — способность “гнутья, но не сломаться” (Fraser, 1997). Очевидно, что одни люди более жизнестойки, чем другие. Но жизнестойкость — это не фиксированное качество, а, скорее, динамический процесс, по-разному действующий на разных этапах жизни. Один и тот же ребенок может устоять перед негативным влиянием одного события, но сильно пострадать от другого. Поэтому нельзя установить однозначное соответствие между детскими травматическими переживаниями и реакцией на стрессовые ситуации во взрослом возрасте (Higgins, 1994)» [4].

В отечественной науке наиболее популярно понятие жизнестойкости, предложенное американским психологом Сальватором Мадди. Жизнестойкость (англ. *hardiness* — крепость, выносливость) понимается им как паттерн структуры установок и навыков, позволяющий превратить

изменения окружающей действительности в возможности человека. Мадди выделяет три аттитюда жизнестойкости:

- «включенность» (commitment) — готовность включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений);
- «контроль» (control) — трактуется Мадди как поиск путей влияния на результаты стрессогенных изменений, в противовес впаданию в состояние беспомощности и пассивности (понятие во многом сходно с понятием «локус контроля» Роттера);
- «вызов» (challenge) — восприятие личностью события жизни как вызова и испытания лично себе [11].

Помимо аттитюдов, жизнестойкость включает в себя такие базовые ценности, как кооперация (cooperation), доверие (credibility) и креативность (creativity).

В жизнестойкости С. Мадди выделяет две стороны: психологическую (самоотношение, осознание, умение создавать лично значимые смыслы) и деятельностьную (достижение цели в контексте данной социальной ситуации).

По мнению Д. А. Леонтьева, жизнестойкость является ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на успешность деятельности, а также на соматическое и душевное здоровье в целом [6].

Некоторые ученые связывают формирование жизнестойкости с наличием опыта преодоления трудностей, высоким уровнем саморегуляции и обретением внутреннего локуса контроля (Т. В. Наливайко) [7].

Проблему формирования жизнестойкости нельзя назвать новой: к ней обращались философы (стоицизм), уделяя особое внимание мужественному перенесению жизненных невзгод. Т. Драйзер в своем последнем романе «Стоик» описал один из самых ярких примеров человеческой жизнестойкости.

Концепция жизнестойкости широко используется и в экономической сфере (см., к примеру, Дайан Л. Кутю. Секреты жизнестойкости // Управление бизнесом в бурные времена. М: Альпина Бизнес Букс, 2006; Йосси Шеффи. Жизнестойкое предприятие. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006 и др.). Некоторые авторы рассматривают жизнестойкость организации как производную жизнестойкости её руководителя. Соответственно, можно сказать, что способность человека выдерживать серьезные и неожиданные нагрузки является не только психологическим, но и значимым экономическим ресурсом.

С точки зрения Л. А. Александровой, формирование жизнестойкости может проходить несколько стадий: от адаптации — к самодетерминации — и далее к реализации своего жизненного предназначения [1].

Авторы исследования, посвященного изучению связи жизнестойкости со стратегией преодоления стрессовых ситуаций у студентов, Е. Шаплавская и И. Плотка (2009) также считают, что жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется в течение жизни [9]. Это означает, что большая роль в данном процессе принадлежит педагогической деятельности и образованию, так как именно здесь возникают первые социальные травмы, наносимые ребенку сверстниками и другими взрослыми.

Как считает Кристоф Вехерт (Christof Wiechert), ребенок нуждается в определенном избытке положительного опыта школы, рассматривая его как одно из условий формирования жизнестойкости. «Многие травмы, — пишет Вехерт, — причиненные школой, будут сопровождать ребенка всю его жизнь — и часто школа (учителя) не принимают это во внимание. Если бы этот факт учитывался должным образом, то многое было бы поставлено в школах иначе. Другими словами, душевный настрой

школьных лет остается в памяти людей на всю жизнь. Это важная причина для школы в целом и для учителей, чтобы спросить себя, как ученики ощущают себя в школе. Речь не идет о том, что ребенок не должен испытывать, учась в школе, никаких кризисов, но имеет значение то, каким образом он преодолевает их и насколько учителя поддерживают его в это время» [10].

Вехерт, один из немногих, разводит понятия «резилентность» и «жизнестойкость», рассматривая первое как один из аспектов второго. Его точка зрения вполне соответствует сущностным характеристикам данных понятий: по нашему мнению, резилентность — это *средство* для развития жизнестойкости, а потому его можно считать системообразующим в структуре жизнестойкой личности. Жизнестойкость, в свою очередь, является основой для жизнетворчества (Д. А. Леонтьев), которое можно определить как *деятельность человека по созданию собственной жизни*. Именно помощь ребенку в обретении ресурсов для выполнения этого процесса и является, на наш взгляд, основной задачей педагогов и родителей. Одним из таких ресурсов и может стать резилентность.

Существует много точек зрения относительно факторов, влияющих на формирование резилентности, параметров, по которым она может измеряться, сензитивных периодов её формирования. Однако рамки данной статьи не позволяют остановиться на этих вопросах подробнее.

Поскольку методологические ориентиры для исследования данного понятия нельзя назвать достаточно четкими, наша цель состоит в том, чтобы привлечь внимание научно-педагогического сообщества к обсуждению его (понятия) как научного термина и исследовательского объекта.

Потенциальные исследователи данной проблемы, вероятно, должны охватить круг вопросов, имеющих принципиальное значение для развития педагогики в *реально-*

гуманистическом направлении. Один из таких вопросов — как влияют условия, в которых растёт и обучается ребенок (*способы* воспитания и обучения, *отношение к ребенку* как к «субъекту-объекту», характеристика *опыта*, получаемого ребенком в разных видах деятельности, и т. д.), на формирование его резилентности и — далее — жизнестойкости?

В современном обществе наблюдается большая поляризация социальных и педагогических страт: есть семьи и образовательные сообщества, которые активно заботятся о детях, но есть и такие, в которых интересы ребенка полностью игнорируются.

Но если говорить о варианте, связанном с осмысленным педагогическим процессом, то здесь, на наш взгляд, прослеживается тревожная тенденция.

Всеобщая «гуманитаризация» социальной и образовательной среды может провоцировать ребенка не на укрепление, а на ослабление его резилентности. Современный ребенок практически лишен опыта самостоятельно-ошибочной деятельности, то есть такой деятельности, которая бы позволяла ему регулярно укреплять свои «психологические мышцы». Отношение к ребенку как объекту (когда ему дается Свобода, но не требуется Ответственности) развивает в нем социально-психологическое иждивенчество, инфантилизм и, в конечном итоге, формирует зависимого и непродуктивного Объекта, у которого нет потребности (а потом и возможности) опираться на Себя, искать ресурсы развития в себе (внутренний локус контроля), а не в других (внешний). Главный принцип гуманистической педагогики («Помоги ему это сделать *самому*» (М. Монтессори)) при таком подходе оказывается нарушен.

Это касается не только детей школьного возраста, но и студентов, которых армия заботливых родителей и преподавателей обязана «мотивировать», обеспечивать им «продуктивный досуг» и предоставлять

безграничный доступ к своим временным и материальным ресурсам. В результате такой «поддержки» молодые специалисты теряют способность выстроить свою собственную жизнь, стать её полноценными авторами.

По нашему мнению, на определенном этапе перехода к новой педагогической парадигме педагогика потеряла что-то очень важное. Это «что-то» помогло предыдущим поколениям выиграть войну, отстроить новое государство, вынести на своих плечах несколько социальных разломов, — но сохранить для страны духовные и материальные ценности. Однако именно это поколение не смогло воспитать детей, способных противостоять не только социальным катастрофам, но и личным проблемам, которые в сознании молодых людей быстро превращаются в трагедии. Суициды от полученных «двоек», уход в секты от неразделенной любви, аддиктивные способы заглушения пустоты — всё это результат неправильного (в том числе и семейного) воспитания. Возникает парадоксальная ситуация, когда в обществе (в целом) одновременно с повышением ценности Человека (о чем свидетельствуют многочисленные законодательные акты, конвенции и декларации) уменьшается его духовная ёмкость. Человеческая личность превращается в воздушный шар, управляемый теми, кто держит его за ниточку.

По всей видимости, современному образованию необходимо подумать над данным противоречием, так как шар с воздухом внутри — создание крайне хрупкое. Но лопается — всегда громко.

Исследования жизнестойкости: некоторые факты

Самое первое исследование жизнестойких детей (Pines, 1979), проходило в негритянских кварталах и трущобах Миннеаполиса. Эта работа показала меньший процент жизнестойких детей, выживающих в неблагоприятных условиях. Их оказалось

14 человек среди 102, участвовавших в исследовании [5].

Эми Вернер и ее коллеги длительное время наблюдали за жизнестойкими детьми, жившими на одном из Гавайских островов. Исследование длилось более 30 лет. Из 201 ребенка, отнесенного исследователями к группе риска из-за тех неблагоприятных условий, которые складывались у них дома, 72 с возрастом превратились в компетентных отзывчивых людей, умеющих справляться с трудностями и принимать решения (Werner, 1989) [5].

Изучая специфику родительства в условиях бедности, Barrett (2003) подчеркивает, что хотя хроническая нехватка материальных ресурсов действительно повышает

вероятность возникновения нарушений здоровья, поведения, социальных и эмоциональных проблем, таких как низкий образовательный уровень или заниженное качество детско-родительских отношений, но далеко не все дети, растущие в малообеспеченных семьях, сталкиваются с подобными негативными последствиями. Для понимания развития ребенка необходим учет совокупности защитных факторов.

Такой подход становится все популярнее в исследованиях бедности во всем мире (см., например, анализ Seecombe (2000, 2003) в США, исследования последствий жизни в бедности в Германии (Chasse, Zander, Rasch, 2003; Holz & Skoluda, 2003) и работу Ghate & Hazel (2002), посвященную малообеспеченным родителям в Великобритании) [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова Л. А.* К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / Под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004.
2. *Англо-русский словарь* / Мюллер В. К. 24-е изд. М.: Русский язык, 1995; Электронная версия: Палек, 1998.
3. *Апресян Ю. Д.* и др. *Англо-русский синонимический словарь*. М.: Русский язык, 1979.
4. *Арчакова Т. О.* Жизнестойкость против факторов риска // Электронный сборник статей *Psy-Journals*. 2009. № 1.
5. *Данилин А. Г.* LSD. Галлюциногены, психоделия и феномен зависимости. М.: Центрполиграф, 2001.
6. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
7. *Наливайко Т. В.* Исследование жизнестойкости и её связей со свойствами личности: Автореф. канд. психол. наук. Ярославль, 2006.
8. *Окушова Г. А.* Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления // Вестник Томского государственного университета. Вып. 2. 2005.
9. *Шаплавская Е., Плотка И.* Исследование связи жизнестойкости, её компонентов и стратегий преодоления стрессовых ситуаций у студентов — URL: <http://pstp.siauliukolegija.lt/ps05> [Дата обращения 14. 09. 2011]
10. *Wiechert C.* On Research into Resilience. URL: http://taruna.ac.nz/articles/research_into_resilience.htm?xignore=true&xid=1046. [Дата обращения 15. 09. 2011]
11. *Maddi S. R. & Harvey R. H.* Hardiness condidered across cultures / Handbook of multicultural perspectives on stress and coping. New York, NY: Springer, 2005.