

**С. Э. Берестовицкая**

**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЕ  
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Санкт-Петербург  
2016

УДК 373.6  
ББК 74.200  
Б 48

Научный редактор:  
*Роботова А. С.*, доктор педагогических наук, профессор Российского  
государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Рецензенты:  
*Тряпичина А. П.*, член-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор,  
директор научно-исследовательского института  
общего образования Российского государственного  
педагогического университета им. А. И. Герцена  
*Свирина Н. М.*, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой общей и специальной педагогики  
Международного университета семьи и ребенка  
им. Рауля Валленберга

**Б 48 Берестовицкая С.Э.**

Мировоззренческое самоопределение старшеклассников (в школьном образовании). — СПб., 2016. — 376 с.

ISBN 978-5-4469-0795-3

Монография посвящена мировоззренческому самоопределению юношества в новых культурно-образовательных условиях. В ней рассматриваются теоретические вопросы, связанные с современным научным подходом к феноменам мировоззрение и самоопределение, анализируются результаты эмпирического исследования старшеклассников: какие мировоззренческие проблемы являются для них наиболее значимыми и как они их решают, какова роль школьного образования в становлении их мировоззрения. В книге представлена система педагогической поддержки мировоззренческих исканий старшеклассников и система работы с педагогами по подготовке их к этой деятельности, апробированная в практике воспитательной работы школы.

Монография адресована ученым, занимающимся мировоззренческой проблематикой, преподавателям вузов, а также практическим школьным работникам: заместителям директоров по учебно-воспитательной, экспериментальной работе, учителям, классным руководителям.

ISBN 978-5-4469-0795-3



9 785446 907953

УДК 373.6  
ББК 74.200

© С.Э. Берестовицкая, 2016

## Содержание

<b>Введение</b> .....	5
<b>Глава I. Мировоззренческое самоопределение старших школьников как междисциплинарная научная проблема</b> .....	11
1.1. Понятийный аппарат исследования .....	12
1.2. Мировоззрение и самоопределение старших школьников в современном социогуманитарном знании .....	27
1.3. Современная мировоззренческая ситуация .....	44
1.4. Мировоззренческая функция школьного образования в условиях кризиса мировоззрения .....	50
1.5. Ценностные основания мировоззрения современного школьника .....	57
1.6. Мировоззренческая парадигма образования .....	65
<b>Глава II. Мировоззренческие искания современных старшеклассников</b> .....	76
2.1. Философствование как основной критерий мировоззренческого самоопределения старшеклассников .....	78
2.2. Содержание мировоззренческих поисков старшеклассников .....	96
2.3. Отношение старшеклассников к проблеме смысла жизни .....	112
2.4. Проблема веры в осмыслении старшеклассников .....	130

<b>Глава III. Ресурсы школьного образования в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старших школьников.....</b>	<b>163</b>
3.1. Личностные ресурсы в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старших школьников.....	163
3.2. Ресурсы образовательной среды в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старших школьников.....	172
3.3. Готовность педагогов к осуществлению педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников.....	182
<b>Глава IV. Проектирование системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников.....</b>	<b>203</b>
4.1. Проектирование педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников .....	204
4.2. Подготовка учителей к педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старшеклассников .....	222
4.3. Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников .....	248
4.4. Оценка эффективности системы.....	271
<b>Заключение .....</b>	<b>297</b>
<b>Литература.....</b>	<b>303</b>
<b>Приложения .....</b>	<b>335</b>

## Введение

Эта книга создавалась как в научно-теоретических поисках автора, так и в более чем двадцатилетней практической работе в качестве учителя, классного руководителя, методиста, заместителя директора по воспитательной работе. Научные исследования и живая педагогическая работа убедили нас в том, что современные молодые люди, как и их сверстники прошлых поколений, мучительно размышляют над смысложизненными вопросами, а мировоззрение — точка опоры в постоянно меняющемся мире — необходимо сегодня юношеству, чтобы духовно уцелеть, обрести и не потерять себя.

«Что такое мировоззрение? Совокупность волнующих общество и человека мыслей о сущности окружающего мира, о положении и назначении человечества и человека в нем. Что означает общество, в котором я живу, и я сам, живущий в мире? Что мы хотим видеть в нем? Чего ждем от него?» — так философ А. Швейцер определял понятие «мировоззрение» и выделял круг мировоззренческих проблем [321]. Человек, которого не волнуют мысли о сущности мира и собственном предназначении, лишенный убеждений, идеалов, веры, не может состояться как личность, не защищен от негативных влияний.

Сегодня на школу ложится особая ответственность — воспитание личности, способной активно противостоять влиянию деструктивной среды, воспитание «свободного человека», с устойчивой линией поведения, «которой он остается верен в течение всей жизни» (С. И. Гессен).

Укрепление и развитие российского государства, в первую очередь, связано с образованием гражданина, имеющего собственное мировоззрение, основанное на общечеловеческих и национальных ценностях. Именно личностные результаты образования поставлены на первое место в «Федеральном государственном стандарте основного общего образования». К ним

относится «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению... *формирование целостного мировоззрения (курсив наш)*, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики» [297].

Становление мировоззрения, по мнению психологов, начинается в раннем юношеском возрасте, а затем длится на протяжении всей жизни.

Однако в наиболее сложной ситуации сегодня оказывается именно юношество, поскольку интенсивный процесс мировоззренческого самоопределения, характерный для 14–18-летнего возраста, происходит на фоне всеобщего кризиса мировоззрения. На него оказывают влияние следующие факторы:

- ♦ отсутствие единого понимания педагогическим сообществом мировоззренческого смысла и содержания образования (основная цель образования и воспитания советского периода нашей истории — формирование коммунистических взглядов и убеждений — отвергнута временем. А вопрос, каким должно быть мировоззрение современного человека, может ли оно строиться исключительно на научной основе, остается открытым);
- ♦ мировоззренческий плюрализм в обществе, последствием которого стали разнонаправленные влияния семьи, школы, общественных организаций, средств массовой информации;
- ♦ противоречия между религиозным и светским образованием, религиозным и научным объяснением мира, между национальными и общечеловеческими ценностями; между прагматическими, гедонистическими устремлениями массового сознания и высокими целями Бытия, проповедуемыми религией, философией и искусством; между универсальной установкой брать от жизни все и голосом совести, говорящим о том, что надо что-то и отдавать.

Ситуация усугубляется тем, что сложный, подчас драматический процесс становления мировоззрения протекает практически без педагогической поддержки, поскольку, как показал анализ педагогических исследований за последние 15 лет, знания о способах осмысленного, организованного влияния на него в современной педагогике отсутствуют.

В силу эклектизма, плюрализма общественного мировоззрения, молодой человек часто не может найти точку опоры в своих исканиях. Ему не всегда понятен предмет выбора, ему не хватает религиозных, философских знаний, у него много источников информации, но он далеко не всегда способен ее проанализировать. В таком сложном мире появляется опасность остановиться на обыденном, житейском мировоззрении, отказавшись от решения «проклятых» вопросов Бытия, от активного и осознанного мировоззренческого самоопределения. Человек с обыденным, бытовым мировоззрением, лишенный личных убеждений, не выработавший в себе потребность рефлексировать, сомневаться, задавать вопросы, теряет способность «ориентироваться в мире», легко становится жертвой, «рабом случайных обстоятельств» (П. Биери), средством многообразных манипуляций.

Таким образом, сегодня особую актуальность приобретает следующая проблема: поиск и обоснование возможностей школьного образования в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старшеклассников, в изменении педагогического сознания самого учителя, который воспринимал бы эту проблему как значимую, актуальную, смыслообразующую, требующую специальных профессиональных компетенций.

Педагогическая поддержка мировоззренческих исканий юношества становится одной из первоочередных задач педагогической науки и практики.

Мы намеренно отказываемся от устоявшегося в педагогике термина «формирование мировоззрения», а говорим именно о мировоззренческом самоопределении юношества. По мысли философа В.А. Лекторского, человек есть субъект «самоизменения», «такие его определяющие особенности, как творчество, диалог, любовь, свободные поступки (на которых покоится нравственность) не могут управляться, ибо не могут контролироваться и прогнозироваться извне... Нельзя управлять ценностями, которые человек принимает или нет, но действует в соответствии с ними он только на основе внутренней свободы» [196].

Как помочь молодому человеку выйти из круга повседневности, понять, что есть мир духовный, вечные, смысложизненные проблемы, которые необходимо решать постоянно, чтобы стать личностью, жить в подлинно человеческом смысле? Как воспитать интерес к философствованию, потребность размышлять о себе и мире? Как воспитать потребность в *ответственных* поступках, соответствующих социально и личностно значимым ценностям? Все эти вопросы могла бы решить система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, над созданием которой шла многоплановая и многолетняя работа.

Ее ведущая идея состоит в том, что мировоззренческое самоопределение старшеклассников, направленное на личностное приращение общечеловеческих и национальных ценностей (обозначенных, в частности, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России), является глубоко личностным процессом, связанным со способностью к рефлексии, философствованию, с пониманием необходимости самостоятельного и ответственного решения мировоззренческих проблем.

Педагогическая поддержка, помощь, содействие рассматриваются в качестве способов *сопровождения* мировоззренческого самоопределения старшеклассников и заключаются как в актуализации мировоззренческого потенциала всех компонентов школьного образования (содержания учебных предметов и методики их преподавания, внеклассной работы и дополнительного образования, социального и сетевого партнерства, мотивационной среды школы; всего уклада школьной жизни), так и в индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении учащегося в его смысложизненных исканиях.

Работа над созданием системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников представлена в книге как ряд последовательно решаемых вопросов.

Что такое мировоззренческое самоопределение, каковы его особенности в юношеском возрасте, какое влияние оказывает на этот

процесс современная ситуация кризиса мировоззрения? Этому вопросу посвящена первая глава книги, в которой рассматривается проблема мировоззренческого самоопределения в теоретическом аспекте как междисциплинарная научная проблема и проблема современного образования. В ней определяются основные понятия исследования: мировоззрение, самоопределение, мировоззренческие проблемы, а также ключевое понятие «мировоззренческое самоопределение», анализируются современные научные подходы к проблеме мировоззренческого самоопределения старших школьников, раскрывается специфика современной мировоззренческой ситуации как ситуации «кризиса мировоззрения» и ставится вопрос о новой — мировоззренческой — парадигме образования.

Каковы личностные особенности современных старшеклассников, насколько значимы для них проблемы мировоззрения, какие из них являются для них особенно актуальными, как они решают сегодня вечные экзистенциальные проблемы, «проклятые» вопросы Бытия? С анализом данных эмпирического исследования, охватившего, в общей сложности, более 1000 старшеклассников, читатель познакомится во второй главе.

Какими ресурсами обладает школьное образование в педагогической поддержке мировоззренческих исканий юношества и насколько использует эти ресурсы; понимают ли педагоги необходимость мировоззренческой направленности образования и готовы ли к осуществлению педагогической поддержки становления мировоззрения учеников — вопросы, рассматриваемые в третьей главе.

В четвертой главе описывается коллективный педагогический проект, в результате которого была создана программа педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников, которую мы назвали словами философа М. Мамардашвили «Необходимость себя». Под словами «необходимость себя» мы понимаем необходимость себя как личности, необходимость понять себя, обрести себя подлинного, стать личностью, самоопределиться в мире.

Для реализации программы была разработана система внутришкольного повышения квалификации педагогов, обеспечивающая освоение ими необходимых компетенций.

Здесь же представлена и обоснована система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников: ее цель, задачи, содержательное наполнение, механизмы и пути реализации, критерии и показатели результативности.

В приложениях даны примеры философских эссе учащихся, творческих и исследовательских работ, публикаций в школьной газете.

Автор надеется, что книга будет полезна педагогам-практикам в проектировании воспитательной системы школы и педагогам-исследователям в дальнейшей разработке научно-теоретической проблемы мировоззренческого самоопределения школьников.

## Глава I Мировоззренческое самоопределение старших школьников как междисциплинарная научная проблема

Теоретический анализ проблемы мировоззренческого самоопределения юношества выявил существенные лакуны в современном научном знании. При наличии большого массива исследований, посвященных различным видам самоопределения, именно мировоззренческое самоопределение исследовано менее всего. Оно мало изучается и как педагогический термин, и как научное понятие, относящееся к различным социогуманитарным дисциплинам, и как живой процесс, наблюдаемый в школьной практике.

В связи с этим возникла необходимость теоретической разработки ключевого понятия исследования *мировоззренческое самоопределение*, рассмотрения мировоззренческого самоопределения старшеклассников как междисциплинарной научной проблемы.

Результатом нашего исследования стала система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников. В данной главе представлены теоретико-методологические основания ее проектирования, а именно:

- ♦ рассмотрены основные понятия исследования: мировоззрение, самоопределение, мировоззренческие проблемы, а также ключевое понятие «мировоззренческое самоопределение», дано его научное определение, обоснована актуальность данного феномена для современной педагогики;
- ♦ проанализированы современные научные подходы к проблеме мировоззренческого самоопределения старших школьников, определена степень изученности проблемы, выделены идеи философов, психологов, педагогов (теоретиков и практиков образования), которые могут стать основой системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения юношества;

- ♦ раскрыта специфика современной мировоззренческой ситуации как ситуации «кризиса мировоззрения» и выделены обусловленные ею особенности мировоззренческого самоопределения юношества;
- ♦ рассмотрены вопросы о том, какие ценности должны быть заложены в основание юношеского мировоззрения; можно ли сегодня рассматривать научное мировоззрение как приоритетное, способное решить основные экзистенциальные вопросы, встающие перед старшеклассником;
- ♦ охарактеризована мировоззренческая образовательная парадигма как новая, становящаяся парадигма, идеи которой влияют на процесс развития современного школьного образования, позволяют рассматривать образование как фактор мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

### 1.1. Понятийный аппарат исследования

Задача данного раздела — обосновать понятийный аппарат исследования, а именно:

- ♦ рассмотреть основные понятия исследования: самоопределение, мировоззрение, мировоззренческие проблемы,
- ♦ дать научное определение ключевого понятия «мировоззренческое самоопределение»;
- ♦ обосновать актуальность данного феномена для современной педагогики.

В науке советского периода проблема самоопределения личности рассматривалась мало и фрагментарно, сегодня же она является междисциплинарной, и научный интерес к ней постоянно растет. Это обусловлено сложностью, многоплановостью процесса самоопределения, его экзистенциальной значимостью для современного человека. Современное общество вступило в «посттрадиционную эпоху» (Э. Гидденс), когда человеку приходится самоопределяться в мире, «утратившем свою одномерность» [117, С. 203], и перед ним стоит проблема «собираения целостного Я из многообразного и противоречивого внешне-внутреннего субъективного материала» [117, С. 203].

Процесс самоопределения личности изучается в различных областях социогуманитарного знания: философии (М. М. Бахтин, Н. Д. Зотов, М. С. Каган, В. А. Конев, Е. А. Латуха, М. Б. Туrowsкий), социологии (Ю. А. Левада, Н. Ф. Наумова, В. А. Ядов), психологии (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. И. Гинзбург, Н. А. Логинова, Г. П. Ников, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. Ф. Сафин), педагогике (Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко, О. С. Газман, А. В. Кирьякова, Н. В. Назаров, В. В. Сериков). Только за последние пятнадцать лет различным видам самоопределения было посвящено более пятисот диссертационных исследований, многочисленные монографии и научные статьи.

Ученые выделяют следующие виды самоопределения: *личностное* (М. Р. Гинзбург, С. В. Калинина, И. С. Кон, А. В. Петровский), *жизненное* (Л. И. Божович, А. П. Вехова, В. В. Гулякина, А. Н. Кузубецкий), *ценностное* (Е. А. Кострюкова, Л. В. Мосиенко, Н. Н. Никитина, Т. А. Носова, В. Д. Повзун, Л. П. Разбегаева), *нравственное* (А. Е. Воробьева, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий, Н. Д. Зотов, А. Б. Купрейченко.), *социальное* (В. А. Горский, О. И. Карпухин, Т. В. Машарова, М. И. Рожков) и *социально-профессиональное* (С. Г. Вершловский, Н. С. Пряжников, Н. М. Шахмаев), *профессиональное* (А. Я. Журкина, С. В. Сальцева, С. Н. Чистякова), *культурное* (Н. Е. Буланкина, Д. В. Григорьев, Н. Б. Крылова, М. Л. Платонова, П. В. Сысоев). В современных исследованиях выделяются также и другие виды самоопределения (*религиозное, гражданское, семейное, сексуальное, информационное и т. д.*), каждое из которых по своему объекту соотносится с определенной сферой жизни и системой отношений человека. Под самоопределением понимается

*в философии:*

- ♦ выявление и утверждение «индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения» (Новейший философский словарь) [203];

*в психологии:*

- ♦ потребность слить в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о самом себе и тем самым определить смысл своего собственного существования (П. С. Лернер) [159];
- ♦ поиск своего способа жизнедеятельности «на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых... во временной перспективе базовых отношений к миру... в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний» (А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко) [100, С. 7].

*в педагогике:*

- ♦ центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре информационных, идеологических, профессиональных, эмоциональных и прочих связей с другими людьми» (Российская педагогическая энциклопедия») [245].

Обобщая мнения ученых, можно сказать, что самоопределение человека — это выбор и утверждение индивидуальной позиции в конкретных проблемных ситуациях, а также поиск своего способа жизнедеятельности во временной перспективе. Это решение вопроса о смысле своего существования на основании единой смысловой системы обобщенных представлений о мире и самом себе.

Важнейшим условием и проявлением самоопределения является деятельность. Б. Г. Мещеряков рассматривает самоопределение как своеобразную деятельность: «Деятельность самоопределения маскируется под вид любой другой деятельности — общественно-полезной или общественно-вредной, коллективной или индивидуальной, различных форм общения; более того, деятельность самоопределения даже предполагает смену тех деятельностей, за фасадом которых она скрывается, поскольку

ку смысл самоопределения состоит в опробовании, примеривании, самоиспытании себя в деятельности и нахождении какого-то спектра значимых для себя деятельностей» [180].

Процесс самоопределения имеет определенные циклы, которые связаны с кризисами идентичности, выход из кризиса осуществляется путем выбора, который может направить развитие личности как в позитивном, так и в негативном направлении.

Один из важнейших циклов развития самоопределения — юношеский возраст, в котором происходит переход от детства к взрослости, но это не значит, что на этом процесс самоопределения завершается. В психологии, как и в философии, говорится о том, что самоопределение — процесс незавершаемый, открытый [81]. Принципиально важное качество самоопределения — его не-окончателность. Самоопределение всегда нужно воспроизводить и переосуществлять (М. Хайдеггер).

По мысли И. С. Кона, юношеское самоопределение — при всей важности данного этапа формирования личности — «предвосхищающее» самоопределение [131]. Пока оно не проверено практикой, его нельзя считать прочным и окончательным. На раздвоенность в самоопределении старших школьников, проявляющуюся в отрыве абстрактных исканий от реального жизненного плана, обращала внимание Л. И. Божович. По ее словам, «...в старшем школьном возрасте лишь начинает формироваться этот теоретический, философский контекст ... мироощущения, его «отрыв» от реального плана взаимоотношений с окружающим и переход в план «идеальной среды» [37, С. 394].

Понятие *мировоззренческое самоопределение* стало употребляться в научной литературе только в последнее десятилетие. «Прежнее поколение психологов, — замечает Мещерякова, — остерегалось говорить о мировоззренческом самоопределении и предпочитало сводить проблему самоопределения к профессиональному выбору» [181], то же самое можно сказать и о педагогах.

Появление понятия *мировоззренческое самоопределение* связано с тем, что сегодня пришло новое понимание становления



мировоззрения как глубоко личностного, индивидуального процесса, которым невозможно управлять, руководить, но который, однако, нуждается в поддержке, содействии, направлении, возможно, и корректировке со стороны взрослого.

В советской педагогике, в работах таких ученых, как М. Н. Алексеев, Н. К. Гончаров, И. Я. Лернер, Э. И. Моносзон, Н. А. Менчинская, как правило, говорилось об управлении процессом мировоззрения, о *формировании* мировоззрения. Термин «формирование мировоззрения» употреблялся в большинстве диссертационных исследований советского периода (М. Г. Ашманис [18], Б. Р. Диасамидзе [92], Т. Б. Игнатъева [107], С. Д. Кириленко [123], Косихина [138], В. Ф. Красюк [143], К. В. Малиновская [169], А. Ф. Молева [183], Т. В. И. В. Сысоенко [278], Л. Н. Хваталова [306], Г. В. Яковлева [330], др. В современных исследованиях, научных и методических статьях все чаще употребляются такие понятия, как *создание педагогических условий* (Ю. В. Аннушкин [12]), *стимулирование* к выбору мировоззренческих позиций (Л. А. Григорьева [83]), *приобщение* к мировоззрению (Е. С. Жиркова [97]), мировоззренческая *направленность* обучения (А. Л. Жохов [98]). Эти изменения связаны с принципиально новым подходом к пониманию становления мировоззрения как процесса самоопределения личности по отношению к Бытию.

Как представлена мировоззренческая проблематика в современных научных исследованиях?

Как и в советской педагогике, ряд работ посвящен проблеме «формирования мировоззрения» (М. С. Атепалихин [17], С. И. Бекетова [24], А. Ф. Бортник [51], Н. В. Дмитриева [93], А. И. Магомедова [167], М. И. Морозова [189], Л. А. Чекалова [314] и др.). Однако в работах ученых исследуются и такие новые понятия, как «ценностно-мировоззренческие ориентации» (О. Н. Спирина [268]), «смыслжизненные ориентации» (И. В. Ульянова [296]), «мировоззренческие ориентиры» (С. В. Касьянов [121]), «мировоззренческое сознание» (Т. Е. Картанова [118]), «миро-

воззренческие ценности» (Т. В. Хриенко [307], М. М. Ляу [166]), «мировоззренческие убеждения» (Б. М. Целковников [310]), «мировоззренческая позиция» (Л. А. Григорьева [83], Е. В. Тяглова [290], Н. Ш. Улубекова [292]), «мировоззренческая культура личности» (В. А. Гавриленко [67], Г. В. Позизейко [221]), «мировоззренческие традиции» (Е. О. Карасева [116]). Таким образом, круг понятий, связанных с мировоззренческой проблематикой, значительно расширился. Это можно объяснить, с одной стороны, актуальностью мировоззренческой проблематики в ситуации, когда изменились традиционные представления о ценностях и смыслах, а с другой стороны, неясностью самого понятия, невыявленностью его сущности с учётом новых культурно-образовательных условий.

Насколько изученным является на сегодняшний день феномен *мировоззренческое самоопределение*?

В научных работах, нормативных документах, школьной документации последних лет этот термин стал употребляться все чаще. Так, например, в 2010 году на базе ГОУ ЦО № 825 города Москвы открыт ресурсный центр «Комплекс воспитательных технологий, обеспечивающих *мировоззренческое самоопределение* школьников» [231]. Разработчики «Положения о III Всероссийском конкурсе работников образовательных учреждений «Воспитать человека — 2013», обосновывая номинации конкурса, пишут о том, что воспитание в системе образования должно обращаться «в большей мере не к методам «передачи» ценностей, а к методам воспитания культуры ценностного выбора, *мировоззренческого самоопределения*» [223].

Однако в современном социогуманитарном знании нет фундаментальных научных трудов, посвященных феномену *мировоззренческое самоопределение*, нет и однозначного научного определения этого понятия. Поэтому, чтобы дать толкование понятия *мировоззренческое самоопределение*, рассмотрим понятие *мировоззрение* в его современной трактовке в разных научных дисциплинах.

Понятие *мировоззрение* относится к междисциплинарным: оно изучается в философии, психологии, социологии, педагогике, истории, политологии, культурологии, религиоведении. Проблема мировоззрения рассматривается в исследованиях таких, представляющих разные области знания, современных ученых, как философы: М. П. Арутюнян, Е. А. Курбацкий, В. В. Налимов, С. А. Никольский, М. М. Прохоров, Н. С. Рыбаков, В. Н. Сагатовский, А. Г. Спиркин, А. И. Столетов, Н. С. Розов, И. Н. Яблоков, Р. Г. Яновский и др.; психологи: Г. Е. Залесский, Д. А. Леонтьев, педагоги И. В. Метлик, Н. Д. Андреева, Т. Б. Алексеева, Л. А. Ларченкова, О. В. Леонтьева, Н. В. Малиновская, В. Г. Суслов и др.

Понятию *мировоззрение* посвящена глава в учебнике педагогики В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова (2007 г.), статьи в педагогических словарях и энциклопедиях.

В работах ученых нет существенных, принципиальных разногласий в толковании **понятия мировоззрения, его сущности и структуры**. Анализ исследований позволил выделить **общие характеристики** этого феномена.

Мировоззрение характеризуется целостностью, системностью; его структурными компонентами являются представления, взгляды, отношения, знания, опыт, ценности, идеалы, убеждения, вера; ему присуща рефлексия; *она* определяет принципы деятельности человека. Различают мировоззрение времени («дух эпохи» (К. Мангейм), мировоззрение общества, социальной группы и мировоззрение личности, которые взаимообусловлены. Сложность, двойственность феномена мировоззрения объясняются духовно-практической природой человека. Они проявляются в амбивалентности, «составляющей целостность противоположностей: ментального — визуального, рационального — иррационального, научного — вненаучного, повседневного — культуроемкого, личного — социального, конечного — бесконечного, трансцендентного — имманентного, вечного — преходящего и т. д.», — пишет философ М. П. Арутюнян в работе «Мировоззрение: онтологический и методологический подходы» [15, С. 21].

Сущностное предназначение мировоззрения человека — упорядочивание и гармонизация миров его бытия [15, С. 4]. Анализ трудов по проблеме мировоззрения в философии, педагогике и психологии привел к выводу, что наиболее полным его определением можно считать определение, данное философом А. Г. Спиркиным: «*Мировоззрение — это обобщенная система взглядов человека (и общества) на мир в целом, на свое собственное место в нем, понимание и оценка человеком смысла своей жизни и деятельности, судеб человечества; совокупность обобщенных научных, философских, социально-политических, правовых, нравственных, религиозных, эстетических ценностных ориентаций, верований, убеждений и идеалов людей*» [269, С. 9]. Поиск обновлённых определений понятия мировоззрения убеждает в том, что новейшие авторы вслед за А. Г. Спиркиным повторяют или дополняют его же определение.

Таким образом, структуру мировоззрения можно представить следующей схемой:



В процессе жизнедеятельности человек сталкивается с необходимостью осмысления своих личностных особенностей и своего места в мире («Я»), взаимоотношений с другими людьми

и обществом («Другой человек»), представлений о мире («Мир») и роли Творца в нем («Бог») — возникает рефлексия. В процессе рефлексии у личности формируются основные структурные компоненты мировоззрения: опыт, представления, отношения, взгляды, знания, ценности, идеалы, убеждения, вера, которые, благодаря воле, реализуются в деятельности.

По сравнению с наукой советского периода современные научные взгляды на феномен мировоззрения существенно изменились, и эти изменения повлияли на педагогический смысл данного феномена.

Изменения коснулись **понимания структуры и типологии** мировоззрения. Современные ученые включают веру, религиозные убеждения в структуру мировоззрения личности, а также, в отличие от советской науки, признававшей всего два основных типа мировоззрения: коммунистическое и буржуазное — современная наука говорит о множественности мировоззрений.

В связи с тем, что религиозные верования, и вера вообще, в широком понимании этого слова, признаются сегодня структурным компонентом мировоззрения, возникает вопрос о соотношении научного и религиозного компонентов мировоззрения и о том, можно ли сегодня говорить о воспитании исключительно научного мировоззрения. Способно ли научное мировоззрение решить экзистенциальные проблемы личности? Множественность существующих одновременно мировоззрений ставит вопрос о поиске единых ценностных оснований для становления юношеского мировоззрения. Эти вопросы будут рассмотрены в последующих разделах.

Обратимся к рассмотрению сущности и типологии **проблем мировоззрения**. Рефлексия, лежащая в основе построения мировоззрения, заключается в постановке и решении мировоззренческих проблем — «вечных» философских проблем, «проклятых вопросов» Бытия, стоящих перед человеком. Необходимо отметить, что в науке нет четкой классификации проблем мировоззрения, в основном, о них пишут очень обобщенно, в форме ряда вопросов, которые можно было бы продолжить.

А. Швейцер в работе «Культура и этика» называет следующие мировоззренческие проблемы: конечен или бесконечен мир? В чем смысл твоей жизни? Что тебе надо в мире? Чего достигли те, кто действовал до тебя? Что такое истина? Разрешима ли дихотомия человеческого существования: конечности тела и бесконечности духа? В чем счастье человека? Что такое красота, любовь, героизм? И являются ли они ценностями, ради которых стоит жить? и др.[321].

Современные философы П. В. Алексеев и А. В. Панин называют мировоззренческими вопросы о соотношении духа и материи, конечности и бесконечности мира, месте человека в мире, добре и зле и др. [3]

Г.Л. Тульчинский выделяет так называемые «философиеобразующие» вопросы: вопросы о природе действительности, о познании, о смысле человеческой истории, о человеке (что такое человек, что происходит с ним в момент смерти) и др.[287]

Похожие вопросы перечисляет и философ А. А. Радугин [233].

Можно сделать вывод, что ученые выделяют три ряда мировоззренческих проблем:

- ◆ проблемы, связанные с устройством мира;
- ◆ проблемы, связанные с поиском места человека в мире;
- ◆ морально-нравственные проблемы.

Попытка классификации мировоззренческих проблем принята философами П. К. Гречко и В. В. Вержбицким. Они выделяют следующие проблемы:

«О сущем» (что значит существовать и быть действительным или реальным);

«О должном» (что обладает высшей ценностью, т.е. является благом, а что ценностью не обладает или является «антиценностью»; к чему в конечном счете следует стремиться и чего избегать);

«О реализации должного в сущем» (каким образом, какими путями можно достичь должного, т.е. как жить в этом мире, руководствуясь избранными ценностями);

В основе классификации П. К. Гречко и В. В. Вержбицкого — подсистемы мировоззрения (термин авторов): познавательная, ценностная, программно-поведенческая [80].

Дать более точную и полную классификацию мировоззренческих проблем возможно, исходя из самой структуры *мировоззрения*, заложив в основу классификации отношение к основным структурным компонентам Бытия.

*Отношение к себе.* Кто я? Каков я? Каким я должен быть? Каково мое место в мире? В чем смысл моей жизни? И др.

*Отношение к другому человеку, к обществу.* Как относиться к другому (другим), что отражается в нравственных проблемах (долга, совести, чести, любви, дружбы и т. д.) и общественно-политических (национальной проблеме, проблеме патриотизма, политических взглядах и др.).

*Отношение к миру.* Каково происхождение мира и как он устроен? Каковы его законы? Что есть Добро и что есть Зло? Как относиться к Природе? Что считать прекрасным и что безобразным? и т. д.

*Отношение к Богу.* Существует ли Бог? Каков он? Какова его роль в мире? Как относиться к нему? Что ждет человека после смерти? Свободен ли человек? и т. д.

На эту классификацию мы будем опираться в нашем исследовании.

Источником мировоззренческих проблем является жизнедеятельность человека, его столкновение с различными аспектами Бытия, пробуждающее стремление размышлять, философствовать, дать свой, личный, *для себя*, ответ на эти вопросы.

Безусловно, не все мировоззренческие проблемы в одинаковой степени могут волновать человека. Они могут даже не волновать его вовсе, когда речь идет об обыденном, житейском мировоззрении, тем не менее какие-то, возможно, неосознанные несформулированные ответы на вопросы об отношении к себе, другому человеку, миру и Богу есть у каждого.

Что же касается старшеклассника, мировоззрение которого находится в процессе становления, то некоторые проблемы могут и вовсе быть вне зоны его интересов, в силу неравномерности процесса взросления, индивидуальных жизненных обстоятельств, особенностей семейного воспитания и др.

Анализ понятий *самоопределение, мировоззрение, мировоззренческие проблемы* дает возможность обратиться к теоретической разработке ключевого понятия исследования *мировоззренческое самоопределение*.

Что такое мировоззренческое самоопределение, какова его функция в развитии личности, какое место оно занимает среди других видов самоопределения, каковы особенности его функционирования в кризисной реальности современной жизни? В чем его педагогическая сущность?

Работ, специально посвященных определению этого понятия, нет, однако в некоторых исследованиях, связанных с мировоззренческой проблематикой, дается его определение. «Мировоззренческое самоопределение личности означает осознание ею своего места в природно-социальном мире, смысла своей деятельности и своего существования», — пишет социолог А. М. Матвеева [174].

«Мировоззренческое самоопределение, по мысли ученого-педагога И. В. Осиповой, — это определение собственных непротиворечивых взглядов на мир и приведение этих взглядов в некую систему» [208].

В диссертационном исследовании С. М. Симоненко «Проблема становления мировоззренческого самосознания» мировоззренческое самоопределение раскрывается как процесс, предполагающий постановку и решение следующих мировоззренческих проблем:

- ♦ определение человеком своего места в мире, в пространстве всеобщих мировых связей и во времени;
- ♦ выявление своего человеческого предназначения — смысла своей жизни;
- ♦ определение должного качества своего бытия — жизненного идеала и нравственных оснований своей жизни;
- ♦ выявление возможностей для реализации своего предназначения и достижения идеала.

Сущность мировоззренческого самоопределения, по мысли ученого, «заключается в том, что человек здесь определяет себя в качестве представителя человеческого рода в своем отношении

к миру в целом, то есть доводит свое представление о человеке и мире до крайней степени обобщения. Отвечая на вопрос «Кто Я?», человек здесь спрашивает себя: «Кто «Я» как человек?», «Каково мое место в мире?», «Как и для чего мне жить?» [261].

Содержание процесса мировоззренческого самоопределения, с нашей точки зрения, тождественно тому, что Б. Г. Мещеряков вкладывал в понятие «развитие мировоззрения»: этот процесс «требует рефлексии, имеет в своей интенции характер творческой деятельности, преодолевающей личные заблуждения и стереотипы социальной среды, и является ответом на вызов тех особо значимых для человека проблемных ситуаций..., которые обнаруживают необходимость сделать стратегический выбор и самоопределиваться... Самоопределяться приходится во многом: в социокультурных ценностях, в идеалах, в мировоззренческих вопросах, в собственном самосознании (общечеловеческом, гражданском, этническом, религиозном, историческом, нравственном, профессиональном и т. д.), в своих отношениях к миру...» [180].

На деятельностный характер самоопределения указывает А. Н. Леонтьев. Он считает, что механизмом самоопределения является внутренняя детерминация человека, его самосознание, проявляющиеся в активной свободной деятельности [158] (Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. — 1975).

Таким образом, **мировоззренческое самоопределение — это свободная, автономная деятельность, проявлением которой является философствование.** Любая другая деятельность: учебная, общественная, трудовая, интеллектуальная — может стать толчком к философствованию. Но **только при условии включения субъекта в процесс философствования можно говорить о его мировоззренческом самоопределении.** Подробно понятие юношеского философствования будет рассмотрено в следующих главах.

Анализ научных трудов по проблемам мировоззрения и самоопределения позволил сделать следующий вывод. **Мировоззренческое самоопределение — это свободная внутренняя**

**духовная деятельность, направленная на создание собственной философии, содержанием которой является постановка и решение основных смысложизненных проблем (отношение к себе, другому человеку, обществу, миру, Богу), главной из которых является проблема смысла жизни.**

«Мировоззренческие вопросы, — пишет И. С. Кон, — не решаются раз навсегда, каждый поворот жизни побуждает личность снова и снова возвращаться к ним, подкрепляя или пересматривая свои прошлые решения» [131], поэтому **процесс этот состоит из циклически повторяющихся этапов: неудовлетворенность собой и миром — постановка мировоззренческих вопросов — поиск решения — обретение смысла — неудовлетворенность обретенным смыслом, постановка новых вопросов (или тех же самых) — поиск решения — обретение смысла — неудовлетворенность и т. д.**

Неудовлетворенность обретенным смыслом, по мысли философа Е. В. Золотухиной-Аболиной, возникает как в силу внешних причин: «Человек ищет смысл, когда мир побуждает его делать это, а случается это достаточно часто, в особенности, когда череда социокультурных кризисов вызывает серию кризисов экзистенциальных» [104], — так и в силу внутренних (разочарование, переоткрытие мира заново, переосмысление сложившихся отношений и др.), причем эти причины могут быть взаимосвязаны. Ученый говорит о «внерациональной природе смысложизненных переживаний, которые во многих случаях могут быть лишь косвенно инициированы. Интенциональный характер смысла являет себя прежде всего в своеобразных переживаниях и лишь потом рефлексировается, получая отчетливый образ и понятийное выражение» [104]. По мысли С. Л. Рубинштейна, механизмом самоопределения является интеллектуальная работа по рефлексии жизненной ситуации. Таким образом, **в процессе мировоззренческого самоопределения происходит рефлексия переживания смысла, которая ведет к его понятийному выражению.**

Научное решение проблемы мировоззренческого самоопределения (его места в иерархии самоопределения) тормозится множественностью теоретических подходов к разным видам самоопределения, неоднозначностью их классификации, типологии. В современном социо-гуманитарном знании предпринимаются попытки установления родо-видовых и иерархических связей между различными видами самоопределения, однако на сегодняшний день эта задача совершенно не решена. С нашей точки зрения, по отношению к другим видам самоопределения мировоззренческое самоопределение занимает главенствующее место, интегрируя личностное, жизненное, ценностное, нравственное, социальное, профессиональное и другие виды самоопределения, поскольку определить свою позицию по отношению к себе, жизни, социуму, ценностям, религии, выбору профессии, семье, экологии, информации и т. д. и реализовать ее в образе жизни — значит построить собственное мировоззрение. О решающей роли мировоззрения в становлении личности писали С. И. Гессен, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский.

*Результатом процесса мировоззренческого самоопределения является построение целостного мировоззрения*, в котором «формируются, трансформируются, преобразуются миры человеческого бытия, происходит «упорядочивание» первичного хаоса бытия, прояснение «непонятого мира» до его смысловой «прозрачности» — в целом идентификация человека и его адаптация к условиям внешней среды» [15, С. 21–22]. Интенсивность этого процесса зависит от личной активности человека, от его осознанного стремления состояться как личность, от понимания «необходимости себя» (М. Мамардашвили), стремления «на свой лад пребывать в мире» (П. Биери).

Итак, на основании междисциплинарного анализа приходим к следующему выводу: мировоззренческое самоопределение старшеклассников является глубоко личностным процессом, связанным со способностью к рефлексии, философствованию, с пониманием необходимости самостоятельного и ответственного решения мировоззренческих проблем.

Знания о механизме, особенностях, направленности мировоззренческого самоопределения юношества необходимы в педагогике для того, чтобы поддерживать и активизировать этот процесс, задавать ценностные ориентиры.

Мировоззрение рассматривается во ФГОС как личностный результат образования, в связи с чем педагогическая поддержка мировоззренческого самоопределения учащихся «находится в русле ведущих идей модернизации образования и позволяет говорить... о включении содержания образования в жизненный контекст учащихся, обогащении их внутреннего мира — личностного опыта, обретения жизненных ценностей, самопознания, самовоспитания» (Терентьева) [280].

## **1.2. Мировоззрение и самоопределение юношества в современном социогуманитарном знании (обзор диссертационных исследований)**

Проблема мировоззренческого самоопределения юношества является междисциплинарной. Ею занимаются такие науки, как философия, педагогика, психология, социология, политология. Для создания системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников необходимо проанализировать новые подходы к этой проблеме в современном научном знании. Если в предыдущих разделах рассматривался весь массив исследований, в которых изучались в различных аспектах понятия мировоззрение и самоопределение, то в данном разделе будут рассматриваться только современные исследования, касающиеся этих понятий применительно к юношеству с целью обнаружения лагун в исследовательском поле.

В процессе анализа необходимо было ответить на следующие вопросы:

- Насколько актуальной является проблема мировоззренческого самоопределения юношества в современном социогуманитарном знании и какова степень ее изученности?

- Каковы новые подходы к пониманию феноменов *мировоззрения* и *самоопределение* в современном научном знании?
- Насколько изучены особенности мировоззрения юношества в новых культурно-образовательных условиях и роль современного школьного образования в мировоззренческом самоопределении старшеклассника?

Поскольку в современных социогуманитарных науках нет работ, посвященных непосредственно феномену мировоззренческого самоопределения, исследовательский поиск велся по фундаментальным концептам *мировоззрение* и *самоопределение*.

Представим анализ диссертационных исследований, касающихся различных аспектов мировоззрения и самоопределения учащихся, за последние 20 лет (1995–2015 гг.). Изучение широкого массива исследований дало возможность установить, какие проблемы мировоззрения и самоопределения юношества вызывают сегодня особый научный интерес, на какие идеи можно опереться в построении системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, а также обнаружить пробелы в исследовательском поле изучаемой проблемы.

Феномен мировоззрения изучается сегодня следующими социогуманитарными науками: педагогика (84 исследования), философия (63 исследования), история (27 исследований), культурология (6 исследований), психология (4 исследования), искусствоведение (4 исследования), социология (2 исследования), политология (2 исследования). Всего проведён анализ 181 работы. В поле зрения исследователей оказываются различные типы мировоззрений. Данные представим в таблице 1.

Типология, охватывающая основные типы и виды мировоззрений, на сегодняшний день в науке отсутствует. В зависимости от того, что лежит в основе мировоззрения: научная картина мира, философские, религиозные взгляды или житейский опыт, выделяют научное, философское, религиозное и быденное мировоззрение. Как видим, большинство исследований посвящены научному мировоззрению, особенно актуальным на сегодняшний день является экологическое мировоззрение, значительно

Таблица 1

Тип мировоззрения	Количество исследований
Научное и его виды	45
Научное	24
Экологическое	13
Естественнонаучное	5
Экологоориентированное	1
Эволюционно-экологическое	1
Валеологическое	1
Философское и его виды	17
Гуманистическое	5
Философское	3
Экогуманистическое	2
Экзистенциально-гуманистическое	2
Религиозно-философское	1
Философско-культурологическое	1
Ноосферное	1
Эколого-ноосферное	1
Системно-плюралистическое	1
Религиозное и его виды	13
Религиозное	12
Христианское	1
Политическое	4
Профессиональное	4
Педагогическое	4
Информационное	1
Виртуальное	1

меньшее количество работ рассматривает проблемы философского и религиозного мировоззрения.

Мировоззрению школьников посвящены 29 работ (из них мировоззрению старшеклассников только 9), молодежи и студентов — 25 (из них студентов педагогических вузов — 7), учителя — 4, подростка — 3, ребенка — 1, дошкольника — 1.

Как представлена в диссертационных исследованиях проблема мировоззрения юношества?

Из **педагогических** исследований 15 посвящены формированию научного мировоззрения школьников, 23 — формированию экологического, художественно-эстетического, естественно-научного, эволюционно-экологического, валеологического и т. д. мировоззрения, как правило, средствами конкретных учебных предметов у школьников определенного возраста (например, «Методика формирования экогуманистического мировоззрения в школьной географии 6–7 классов» [305]). Из 12 исследований, посвященных мировоззрению старшеклассников, 4 [108, 176, 314, 328], имеют узкоспециальную направленность (например, «Формирование эволюционно-экологического мировоззрения у старшеклассников в процессе обучения физике на основе синергетической концепции. На примере углубленного изучения тем «Термодинамика» и «Молекулярно-кинетическая теория» [328]).

И только 5 работ обращены к проблемам целостного мировоззрения [30, 205, 179], мировоззренческих ценностей [166], мировоззренческой позиции [290] учащихся. Однако в них рассмотрение проблемы ограничено либо сферой деятельности учащихся, в процессе которой происходит формирование мировоззрения, (например, «в процессе усвоения религиозных знаний» [179], «в процессе исследовательской деятельности» [290], «в системе литературного развития» [30]), либо определенным контингентом учащихся (например, «в гуманитарных классах» [205]).

Из 63 кандидатских диссертаций по **философии** в 34 изучаются различные аспекты феномена мировоззрения. 3 работы (из них одна докторская диссертация) исследуют феномен мировоззрения, мировоззренческие парадигмы образования, мировоззренческие ориентиры личности в новых социокультурных условиях. И только 4 исследования [11, 15, 109, 250,] имеют непосредственное отношение к мировоззренческим проблемам юношества (одна из них — 1997 г.).

В других областях социогуманитарного знания (**социология, политология, психология**) исследования, посвященные мировоззрению старших школьников, отсутствуют.

Таким образом, можно заключить, что в последние 15 лет сам феномен мировоззрения вызывает постоянный интерес ученых, о чем свидетельствует и количество работ, посвященных этой проблеме, и их тематическое разнообразие. Однако только в пятой части из них рассматривается мировоззрение старших школьников, несмотря на то, что именно для юношеского возраста характерно особенно интенсивное и драматичное протекание процесса мировоззренческого самоопределения. Практически неизученной оказывается проблема целостного мировоззрения старшеклассника и его воспитания в новых культурно-образовательных условиях.

Обзор имеющихся по данной теме диссертационных исследований представлен в приложениях. В графе «научная новизна» мы выделяем лишь те положения, которые имеют непосредственное отношение к проблеме мировоззрения юношества.

Итак, современные философские исследования (Приложение № 1) отвечают на несколько ключевых вопросов, выделенных нами для анализа. В них представлены **новые научные знания о феномене мировоззрения**, а именно: прослежена эволюция смыслов понятия «мировоззрения» (М. П. Арутюнян), показан теоретико-методологический потенциал и практические функции мировоззрения (М. П. Арутюнян); охарактеризованы критерии сформированности и цельности его элементов (С. К. Савин); обоснован мировоззренческий характер проблемы самоутверждения личности (Г. К. Сайкина). Выявлены **особенности мировоззрения юношества** в современном обществе и факторы, влияющие на формирование мировоззрения, в частности, показаны изменения мировоззренческих ориентиров личности в условиях глобализации общества (С. В. Касьянов); особенности формирования мировоззрения российской молодежи в условиях мировоззренческой дифференциации в посттоталитарном



российском кризисном обществе (О. П. Ильиных); изучен религиозный аспект мировоззрения молодежи в современной России (Т. В. Андрякова). Определена **роль образования** в воспроизводстве и конструировании мировоззрения молодежи (С. К. Савин); введены и обоснованы принципы «мировоззренческой парадигмы образования» (М. П. Арутюнян), установлена объективная востребованность философии в системе современного образования, необходимость повышения ее роли как рефлексии над мировоззрением в процессах обучения и воспитания (Г. А. Абрахматова), доказана необходимость приобщения юношества к культуре диалога, бытийственного «философствования» (Т. В. Андрякова).

Сделан вывод о том, что «на современном этапе мирового развития образование приобретает приоритетный характер по отношению к другим сферам деятельности общества в вопросе формирования мировоззрения подрастающего поколения» (С. К. Савин).

Особо значимой для исследования проблемы мировоззренческого самоопределения юношества на современном этапе является докторская диссертация М. П. Арутюнян «Мировоззрение: онтологический и методологический подходы», поскольку в ней дается философское обоснование мировоззренческой парадигмы образования. В работе выявлен образовательный потенциал мировоззрения, включающий следующие основные позиции: 1) В мировоззрении осуществляется синтез знаний и «когнитивных практик», и мировоззренческая картина мира может стать основанием синтеза учебных знаний и межпредметных связей учебных дисциплин; 2) Мировоззрение допускает плюральность взглядов и является емким информационным пространством диалога, дискурса, трансформаций и корреляций взглядов, возможной выработки консенсуса решений; 3) В мировоззренческом дискурсе обсуждаются значимые для теории и практики современного образования понятия фундаментальной науки, такие как «синергетическое мировидение», «экологическое мировоз-

зрение», «экологическая культура», «ноосферное сознание», «коэволюция», экологический императив (Н. Н. Моисеев), экология человека, разума, культуры и т. д. Система этих понятий рисует характер менталитета современной эпохи и обновляющиеся смыслы ее аксиосферы, задает тональность формирования новой мировоззренческой парадигмы. 4) Мировоззренческая парадигма образования ориентирована на личностный рост и гармонизацию духовного и практического жизнедеятельности, личностного и культуроемкого, социально значимого. В ней существенно расширяется аксиосфера образования, встает и решается проблема веера целей, консенсуса и личностного выбора в определении приоритетов [15, С. 36].

Таким образом, можно сделать вывод, что в современной философии имеются необходимые теоретические основания для построения педагогической модели мировоззренческого самоопределения юношества на основе *мировоззренческой парадигмы образования*.

Авторы педагогических диссертаций (Приложение № 2) исследуют такие понятия, как *мировоззрение, научное мировоззрение, гуманистическое мировоззрение, мировоззренческие ценности, мировоззренческие позиции*. Отметим, что в педагогических исследованиях прямо или косвенно рассматриваются практически все выделенные в начале раздела ключевые вопросы: о новых подходах к пониманию феноменов *мировоззрение* и *самоопределение* и актуальности проблемы мировоззренческого самоопределения юношества в современном научном знании; об особенностях мировоззрения старшеклассников в новых культурно-образовательных условиях и роли школьного образования в процессе их мировоззренческого самоопределения.

В диссертационных исследованиях по педагогике представлены **новые научные знания о феномене мировоззрения**: изучена история постановки и решения проблемы формирования мировоззрения старшеклассников (В. А. Малинин); определены сущность и содержание феномена «научное мировоззрение»;

разработаны теоретические положения формирования основ научного мировоззрения у старшеклассников, исходя из идей гуманизации отечественного образования (А. И. Магомедова); установлена сущность и раскрыто понимание выбора как механизма развития мировоззренческой позиции личности старшеклассника (Л. А. Григорьева). Изучены **особенности мировоззрения современного юношества**: выделены мировоззренческие проблемы, волнующие современных старшеклассников, определено их содержание, причины возникновения, выделены показатели личностного отношения старшеклассников к проблемам мировоззрения (С. Э. Берестовицкая); выявлены современные тенденции развития ценностных ориентаций старшеклассников (М. М. Ляу). Раскрыт **мировоззренческий потенциал содержания школьного образования** и намечены пути его актуализации в педагогической практике: разработаны программы работы с учащимися по формированию мировоззренческих ценностных ориентаций (М. М. Ляу); разработана и апробирована новая педагогическая модель развития гуманистического мировоззрения старшеклассников в процессе освоения литературы XIX века (Н. Н. Казначеева); разработаны содержание и методические приемы освоения религиозно-научных знаний, которые позволяют эффективно использовать их в процессе формирования научного, гуманистического мировоззрения (И. В. Метлик). Определены **условия для воспитания личностного отношения старших школьников к проблемам мировоззрения** в новой политической, экономической, социально-культурной ситуации (С. Э. Берестовицкая); выделены условия, повышающие возможности образовательного процесса в целях стимулирования выбора и развития мировоззренческих позиций у старшеклассников (Л. А. Григорьева).

Анализ докторских педагогических исследований дает следующие результаты: четыре диссертации посвящены мировоззрению будущих педагогов [78, 84, 160, 310], одна — учителя [237], одна — студентов [213], три — формированию мировоззрения школьников в различных областях знаний: «в системе математического обра-

зования [301], «в процессе литературного образования [99], а также «мировоззренчески направленному обучению математике» [98]. Последнее докторское исследование, изучающее формирование мировоззрения школьников целостно, относится к 1983 году: Сысоенко И. В. Теоретические основы формирования мировоззрения учащихся: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону [278]. Можно констатировать, что за последние 30 лет не появилось ни одного фундаментального педагогического исследования, изучающего целостное мировоззрение старшего школьника и пути его воспитания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современных научных знаний по педагогике явно недостаточно для решения проблемы мировоззренческого самоопределения юношества в новых культурно-образовательных условиях. Неполнота знаний проявляется в следующем:

- ◆ нерешенным остается вопрос о соотношении различных типов мировоззрения, остается неясным, какое именно мировоззрение должно формироваться воспитательными усилиями школы;
- ◆ педагогически не исследованы основные типы мировоззрений, кроме гуманистического и научного;
- ◆ нет ответа на вопрос, каким образом выстраивается целостное мировоззрение старшеклассника, включающее в себя как научные, так и вненаучные знания;
- ◆ не изучен процесс мировоззренческого самоопределения юношества;
- ◆ не исследована роль педагогического процесса и отдельных его компонентов в воспитании мировоззрения старших школьников;
- ◆ не разработана система педагогической поддержки школьников в решении мировоззренческих проблем.

Анализ диссертационных исследований, рассматривающих проблемы самоопределения, дает следующие результаты. Феноменом самоопределения занимаются такие социогуманитарные науки, как педагогика (338 исследований), психология (143 исследования), социология (24 исследования), философия (11 исследований), культурология (1 исследование), филология (1 исследование), экономика (1 исследование). Всего 519 работ. Ученые рассматривают следующие виды самоопределения (см. табл. 2).

Таблица 2

Вид самоопределения	Количество исследований
Профессиональное	358
Профессиональное	324
Социально-профессиональное	12
Профессионально-личностное	7
Личностно-профессиональное	7
Профессионально-творческое	2
Военно-профессиональное	3
Профессионально-педагогическое	1
Профессионально-нравственное	1
Профессионально-ролевое	1
Профессионально-ценностное	1
Личностное	37
Жизненное	29
Ценностное	20
Ценностное	19
Ценностно-смысловое	5
Эмоционально-ценностное	1
Социальное	13
Социальное	10
Социокультурное	2
Социально-личностное	1
Нравственное	4
Культурное	3
Творческое	2
Эстетическое	2
Семейное	2
Профильное	2
Экономическое	2
Гендерное	1
Гражданское	1
Политическое	1
Национально-культурное	1
Учебное	1

Около семидесяти процентов работ посвящено профессиональному самоопределению, которому и в советской педагогике уделялось основное внимание, в десять раз меньше — личностному самоопределению, шесть, четыре и три процентов — соответственно жизненному, ценностному и социальному видам самоопределения. Классификация, включающая все или большинство представленных видов самоопределения, в современном социогуманитарном знании отсутствует, что, безусловно, представляет существенные трудности при изучении данного феномена.

Самоопределению студентов и молодежи посвящено 199 исследований, школьников (детей, учащихся, подростков, младших школьников, детей-сирот, подростков с различными отклонениями) — 111 исследований, старшеклассников — 113 исследований, взрослых — 26 исследований, будущих учителей — 18 исследований, учителей — 11 исследований. 26 исследований посвящено обучающимся в педагогических колледжах, классах, лицеях, вузах.

Докторских диссертаций по проблемам самоопределения — 26: 25 по педагогике и 1 по психологии.

Из них различным аспектам профессионального самоопределения посвящено 14 исследований [34, 44, 49, 140, 145, 151, 187, 201, 214, 220, 236, 251], социальному — 3 [63, 84, 175], ценностному — 4 [154, 190, 219, 280].

Самоопределение старшеклассника изучается в 7 работах [44, 84, 154, 187, 227, 236, 256], из них профессиональное — в 4 [44, 187, 227, 236]; жизненное — в 2 [187, 256], социальному и ценностному посвящено по одному исследованию [соответственно 84, 154].

Самоопределение учителя рассматривается в 4 работах [34, 201, 214, 254], будущего учителя — также в 4 [84, 140, 220], студента — в 3 [63, 190, 219], подростка — в 2 [175, 251], детей-сирот — в 1 [151].

Только два исследования (Мордовская А. В., и Лебедева Н. Н.) имеют опосредованное отношение к проблеме *мировоззренческого* самоопределения старшеклассников.

Итак, феномен самоопределения активно исследуется в современной педагогике и психологии, причем по отношению ко всем возрастным и социальным группам. Различные аспекты самоопределения старших школьников вызывают постоянный интерес ученых. Однако значительное большинство исследований посвящено профессиональному самоопределению, в поле зрения ученых находятся личностное, жизненное и ценностное самоопределение старшеклассников, тогда как исследования, обобщающие научные знания по проблеме *мировоззренческого* самоопределения юношества, отсутствуют.

Чтобы выявить степень изученности проблемы самоопределения современного юношества, представим обзор диссертационных исследований (Приложение № 1).

В центре внимания ученых-психологов — такие понятия, как *самоопределение, личностное самоопределение, жизненное самоопределение, профессиональное самоопределение*. Психологические исследования отвечают, в основном, на первый ключевой **вопрос о новых подходах к пониманию феномена самоопределения** в современном научном знании. В работах психологов

- ♦ выделены психологические условия и механизмы развития способности самоопределения: включение в проблемную ситуацию и др. (О. И. Глазунова);
- ♦ раскрыты социально-психологические составляющие личностного самоопределения: профессиональный выбор, ценностно-смысловое определение, жизненные планы (Е. В. Логинова);
- ♦ выявлены и описаны четыре варианта развития личностного самоопределения в старшем школьном возрасте: «самообвиняющий», «самоуверенный», «конфликтный», «успешный» (Н. Г. Каунова);
- ♦ исследованы эмоциональная и мотивационно-потребностная сферы личностного самоопределения в юношеском возрасте, предложена модель исследования социально-психологических особенностей жизненного самоопределения в юношеском возрасте, позволяющая оптимизировать процесс социализации (Е. В. Логинова);
- ♦ разработана концептуальная модель профессионального самоопределения (М. Г. Рогачева);

- ♦ исследованы связь между личностным и профессиональным самоопределением (М. Г. Рогачева); личностным самоопределением и социальной успешностью (А. Р. Тугушова);
- ♦ изучено влияние дифференцированного обучения на самоопределение старшеклассников (И. Ю. Оксина).

В исследовании Н. Г. Кауновой дается ответ на вопрос об **особенностях самоопределения юношества в современном обществе**: в нем изучены особенности личностного самоопределения в юношеском возрасте и их зависимость от социально-экономических условий, места проживания старшеклассников и типа образовательного учреждения, в котором они учатся.

И, наконец, в исследовании Е. В. Логиновой решается **вопрос о педагогической поддержке ученика в процессе самоопределения**: ученым впервые создана и внедрена оптимизированная система работы по профилактике кризисных состояний в личностном самоопределении юношества.

Однако этих знаний на сегодняшний день явно недостаточно. Из всех типов самоопределения исследуются, в основном, личностное и профессиональное, четко не разведены понятия личностного и жизненного самоопределения, недостаточно исследован с психологической точки зрения сам механизм самоопределения, не выделены психологические проблемы, затрудняющие процесс самоопределения старшего школьника в современных условиях.

Из философских исследований проблеме самоопределения посвящено только одно: Е. А. Латуха «Формы, механизмы и социальные пространства самоопределения личности» (Приложение № 2). Диссертационное исследование Е. А. Латухи так же, как и исследования по психологии, отвечает на **вопрос о новых подходах к пониманию феномена самоопределения**: в нем разработан научный аппарат для изучения форм и механизмов самоопределения, разработаны социально-философские обоснования и критерии оценки комплекса требований к способам диагностики и коррекции процесса самоопределения личности. Выдвигаемый автором принцип гармоничного взаимодействия личности с обществом и культурой, что подразумевает такое

взаимодействие, где, с одной стороны, соблюдаются и интересы общества, и интересы личности, а с другой, — рост развития личности, уровень повышения ее статуса находится в гармонии с ценностями культуры [153], является для нас одним из основополагающих при разработке системы педагогической поддержки старших школьников в мировоззренческом самоопределении.

Ключевыми понятиями педагогических исследований, посвященных самоопределению старшего школьника (Приложение № 3), являются следующие: *ценностное самоопределение, нравственное самоопределение, жизненное и профессиональное самоопределение, ценностный выбор, гармонизация педагогического процесса ценностного самоопределения.*

В педагогических исследованиях представлены **новые научные знания о феномене самоопределения**: исследован механизм и процесс нравственного самоопределения учеников (А. В. Тищенко); дана типология выбора в ценностном самоопределении старшеклассника (Е. А. Кострюкова). Сделаны попытки **изучения мировоззренческого потенциала школьного образования и путей его актуализации в педагогической практике**:

- ♦ теоретически обоснована и разработана концепция аксиологизации литературного образования, являющаяся необходимой предпосылкой ценностного самоопределения учащихся, становления их мировоззрения (Н. И. Терентьева);
- ♦ создана модель ценностного самоопределения старшеклассника в диалоге культур (Е. А. Демина);
- ♦ апробирована технология самоопределения и самовоспитания в связи с выбором сельского образа жизни как жизненной перспективы (А. В. Тищенко);
- ♦ изучен процесс формирования жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников на основе этнопедагогической культуры малых народов (А. В. Мордовская);
- ♦ определены роль и место сообщений средств массовой информации и включения их в процесс профессионального самоопределения старшеклассников (Г. В. Данилова);
- ♦ разработана типология отношений массовой культуры и старшеклассника в процессе жизненного самоопределения (Г. В. Данилова).

Выделены **условия**, которые необходимо создать для **педагогической поддержки ученика в решении проблем самоопределения**:

- ♦ выявлен комплекс педагогических условий, способствующих ценностному самоопределению старшеклассника (Е. А. Кострюкова);
- ♦ изучены сущность, структура, функции, факторы, условия, механизмы гармонизации педагогического процесса ценностного самоопределения старших школьников (Н. Н. Лебедева);
- ♦ определены условия, при которых осуществляется педагогическое посредничество в процессе влияния массовой культуры на жизненное самоопределение старшеклассника (Г. В. Данилова).

Анализ педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на их количество и научные результаты, полученные в процессе изучения проблемы самоопределения юношества, эти знания не выстраиваются в целостную картину, они разрозненны и фрагментарны. Подавляющее большинство исследований посвящено профессиональному самоопределению, серьезный научный интерес вызывает ценностное самоопределение (две докторские диссертации), однако мы можем констатировать, что в системе современного педагогического знания отсутствует понятие *мировоззренческое самоопределение* старшеклассника и отсутствуют исследования о влиянии школьного образования на этот личностный процесс.

Итак, несмотря на актуальность проблем мировоззрения и самоопределения для современного социокультурного знания (около 700 диссертационных исследований за последние 15 лет) и разработанность проблемы мировоззрения в современной философии (М. П. Арутюнян, Д. А. Леонтьев, С. А. Никольский, Н. С. Рыбаков, В. Н. Сагатовский, А. Г. Спиркин, А. И. Столетов, Н. С. Розов, Р. Г. Яновский и др.), проблема мировоззренческого самоопределения юношества оказалась практически неизученной в возрастной психологии и педагогике. Исследования по данной проблеме имеют либо узкоспециальную направленность, либо изучают лишь один из ее аспектов. Из всех рассматриваемых современной наукой типов мировоззрения, применительно

к старшекласнику, изучаются только два: научное и гуманистическое; из всех типов самоопределения — только четыре: личностное, жизненное, ценностное и профессиональное.

Недостаточность научных знаний о современном мировоззрении объясняется сложностью, противоречивостью самого объекта исследования «Понятие мировоззрения, по мысли М. П. Арутюнян, до сих пор остается одним из наиболее «затуманенных», «теоретически неразработанных» конструкторов методологического сознания» [15].

В современной педагогике разрабатываются такие понятия, как «смысложизненные ориентации» (И. В. Ульянова, О. А. Фомина), «духовно значимые ценности» (А. Д. Солдатенков), «ценностные отношения» (И. В. Бабурова, Л. Н. Урбанович) и др., однако, несмотря на, казалось бы, их очевидную связь с проблемой формирования мировоззрения, авторами эта связь не прослеживается. Например, в докторской диссертации И. В. Ульяновой «Воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся средней школы» понятие мировоззрение ни разу не упоминается в таких разделах, как «Положения, выносимые на защиту», «Научная новизна», «Теоретическая значимость» и «Практическая значимость» исследования.

Думается, основная причина того, что проблема целостного мировоззрения практически не рассматривается в педагогике и психологии, заключается в отставании науки от динамично меняющейся действительности. Сложность современного мировоззрения, включающего в себя научные, религиозные, философские компоненты, пока еще только осмысливается философией, тогда как педагогика предпочитает заниматься всесторонне изученным, однако не вполне адекватным сегодняшней ситуации научным мировоззрением. Наступивший вслед за советским мировоззренческим единством мировоззренческий плюрализм привел к неразрешимости главного вопроса: какое мировоззрение должно быть у молодого россиянина. В связи с этим вопрос о мировоззрении практически перестал рассматриваться. Например,

в трехтомном сборнике материалов Международной научной конференции «Человек, субъект, личность в современной психологии», посвященной 80-летию А. В. Брушлинского (2013 г.) слово мировоззрение не упоминается в названии ни одной из 593 статей. О педагогической растерянности в вопросах формирования мировоззрения свидетельствует следующий факт: заявленная в основных направлениях Девятой научно-практической гимназической конференции педагогов России и ближнего зарубежья «Основное среднее образование в контексте ФГОС: пути реализации, ожидания, риск» (2012 г.) секция «Способы формирования целостного мировоззрения гимназистов в процессе освоения гимназической образовательной Программы» не состоялась из-за отсутствия желающих выступить по этой теме.

В связи с неразработанностью в современной педагогике проблемы воспитания мировоззрения юношества, построение системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшекласников в школьном образовании является актуальнейшей задачей.

Проведенный анализ исследований позволил выделить новые научные идеи, концепции, необходимые для ее решения. Это современное обоснование теоретико-методологического потенциала и практических функций мировоззрения, принципов мировоззренческой парадигмы образования (М. П. Арутюнян); концепция аксиологизации образования (Н. П. Терентьева), идеи о востребованности философии в системе современного образования, необходимости повышения ее роли в процессах обучения и воспитания (Г. А. Абрахматова), необходимости приобщения юношества к культуре диалога, бытийственного «философствования» (Т. В. Андриякова), технология формирования смысложизненных ориентаций (И. В. Ульянова).

Нерешенными остаются следующие вопросы:

- ♦ Как влияют современные социокультурные условия на процесс мировоззренческого самоопределения юношества?
- ♦ Как происходит этот процесс у современного старшекласника, каковы его критерии и показатели?

- ♦ Какие мировоззренческие проблемы волнуют современных старшеклассников и как они их решают?
- ♦ Что (или кто) оказывает наибольшее влияние на мировоззренческое самоопределение старших школьников?
- ♦ Какова роль школьного образования в этом процессе?
- ♦ Можно ли рассматривать мировоззренческое самоопределение как необходимый результат образования?
- ♦ Какой должна быть система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшего школьника?

Решение этих вопросов требует анализа современной мировоззренческой ситуации и оценки парадигмальных оснований современного образования.

### 1.3. Современная мировоззренческая ситуация

На мировоззренческое самоопределение личности огромное влияние оказывает время, «дух эпохи», поэтому для изучения данного феномена в новых культурно-образовательных условиях необходимо обратиться к анализу мировоззренческой ситуации современности.

Особенностями современной мировоззренческой ситуации являются, с одной стороны, кризис мировоззрения, а с другой стороны, усиление интереса к мировоззренческой проблематике.

О кризисе мировоззрения, переживаемом с середины XIX столетия, впервые заговорил А. Швейцер, видя в нем причину угасания миро- и жизнеутверждения и упадка этики. По мысли философа, кризис обусловлен тем, что материальная сторона культуры развилась намного сильнее, чем духовная. Сегодня проблема кризиса является междисциплинарной: о ней пишут философы, социологи, педагоги, политики, ее активно обсуждают публицисты, религиозные деятели, представители различных эзотерических течений. Все современные кризисы: образования, науки, культуры, семьи, экономический, экологический, социальный, психологический и др., по общему мнению, обусловлены

глобальным кризисом мировоззрения. Кризисом мировоззрения обусловлены также многие особенности мировоззренческой ситуации современности.

Понятие «мировоззренческая ситуация» стало употребляться в научных и публицистических статьях в последние годы и еще не получило научного определения. Оно употребляется в трех значениях: мировоззренческая ситуация времени (как правило, говорят о *современной* мировоззренческой ситуации, *новой* мировоззренческой ситуации); мировоззренческая ситуация, возникшая перед человеком и решаемая им; мировоззренческая ситуация (проблемная ситуация, ситуация выбора), создаваемая учителем в учебных или воспитательных целях.

В данном разделе понятие будет рассматриваться в его первом значении — современной мировоззренческой ситуации.

Определение мировоззренческой ситуации времени дается в диссертационном исследовании М.П. Арутюнян «Мировоззрение: онтологический и методологический подходы» [15]. По мысли ученого, состояние духовной жизни общества и человека в их многогранных проявлениях и различных состояниях, включая образование, культуру, политическое и правовое сознание, обыденные представления и здравый смысл, а также характер целостности, согласованности и взаимозависимостей этих форм, «может быть выражено понятием мировоззренческой ситуации — онтологической проекцией феномена мировоззрения на социальную реальность» [15, С. 31].

Для определения сущности современной мировоззренческой ситуации был проанализирован широкий круг научных и публицистических источников. Анализ работ философов (Абрахматовой Г.А., Арутюнян М.П., Курбацкого Е.А., Никольского С.А., Рыбакова Н.С., Сагатовского В.Н., Спиркина А.Г., Столетова А.И., Розова Н.С., Финогнетова В.Н., Яновского Р.Г. и др.); педагогов (Метлика И.В., Петраковой Т.И.), психологов (Леонтьева Д.А., Юревич А.В.); культурологов, экономистов (Борева Ю.Б., Толкачева С.А.) позволил сделать следующий вывод.

За период конца XX- начала XXI века произошёл глобальный сдвиг прежних, традиционных мировоззренческих парадигм, некогда обеспечивавших целостность культуры, единство культурного, социального, художественного самоопределения человека. В связи с этим современная мировоззренческая ситуация характеризуется плюрализацией и смешением всех исторических форм и типов мировоззрения в структуре объединяющегося человеческого сообщества (Г. А. Абрахматова). По мысли философов (Г. А. Абрахматова, М. П. Арутюнян, Л. А. Загс, М.И., Панов, Ю. Ю. Петрунин, Г.Л. Смирнов, А. В. Юревич и др.) для человека это оборачивается

- ♦ заменой целостного мировоззрения или естественнонаучной картиной мира, или «странными духовными образованиями» (Г.Л. Смирнов), когда один человек является одновременно носителем несовместимых типов мировоззрений: атеистического, православного, языческого, «восточного» и т. п.;
- ♦ фрагментарностью взглядов на мир, отсутствием целостности мировосприятия;
- ♦ утратой четких целеориентиров жизни, неопределенным характером ценностей и идеалов; духовным индифферентизмом;
- ♦ господством «псевдоценностей», низкопробных вкусов, «опрощением» слова и речи; утилитарностью и примитивностью мышления, примитивизацией отношений, во многом тиражируемых массовой культурой;
- ♦ ощущением потерянности, отчужденности от природы, общества, другого человека и, в конечном счете, от самого себя (Ю. Ю. Петрунин, М.И., Панов);
- ♦ «экзистенциальной неудовлетворенностью» (Л. А. Загс);
- ♦ потребительским отношением к миру;
- ♦ отсутствием гарантий существования, страхом и неуверенностью в завтрашнем дне.

Особенную тревогу ученых вызывает ценностный кризис, проявляющийся в утрате духовности, нравственности, высоких идеалов, замене идеи служения идеей выгоды.

Педагог А. А. Остапенко и социолог Т. А. Хагуров характеризуют современную ситуацию термином «деаксиологизация» — устойчивая утрата ценностей коллективного и индивидуального

сознания [303, С. 20]. По мысли Т. А. Хагурова, состояние современного общества может быть концептуализировано как «кризис идеального». «Главная отличительная черта такого общества, — пишет ученый, — расплывчатость определений «нормы» и «отклонения», отсутствие социальных идеалов» [194, С. 15].

Философ Л. А. Загс пишет о современном экзистенциальном кризисе, характеризующимся общим упадком духовной жизни, общественной морали и нравственности, девальвацией ценностей ответственности, солидарности, взаимопомощи, альтруизма и общей редукцией духовной жизни к вульгарности, пошлости и примитиву [264, С. 21].

По мнению психолога А. Б. Николаевой, «никогда еще кризис личности не достигал таких масштабов... современная цивилизация «устала от вневещности и безнравственности». Трудно не увидеть, что настала эпоха «нравственного коллапса»... Мы живем в эпоху, когда традиционная система ценностей терпит крах» [202].

О принципиальной смене ценностных координат, которая произошла в сознании большей части российского населения, пишет социолог Е. Л. Омельченко: «Сознательно или вынужденно в качестве базовой направленности принимается не морально-нравственный императив, а ценность материального благополучия/минимума, которая наполняется разнообразным содержанием» [207].

По мнению философов, современная мировоззренческая ситуация в культуре оборачивается

- ♦ разорванностью связей науки с духовностью, нравственностью, добродетелью;
- ♦ развитием паранауки, активизацией мистических взглядов и идей, «иррационализацией всей общественной жизни» (А. В. Юревич);
- ♦ размывание границ между высоким и низким в культуре (истинным профессионализмом, подлинным художественным творчеством, глубокой научной и художественной критикой, настоящей народной культурой) и многообразными формами квази-культур, культур-подделок и т. д.



Таким образом, современность в работах ученых предстает как эпоха «мировоззренческого безвременья», «мировоззренческого коллапса» [15, С. 252], когда «в мировой культуре образовалась мировоззренческая черная дыра» [47, С. 17], «эпоха множественности без единства» [248, С. 6], время **кризиса мировоззрения**. Кризисная реальность мировоззрения «нередко фиксируется и описывается «мыслеобразами» таких языковых конструктов, как: «безысходность», «уход», «дегуманизация», «бездуховность», «техницизм», «тоталитаризм», «дисгармония», «нарушение целостности», «дезадаптация», «отчуждение», «абстрактный гуманизм», «утрата человеческого в человеке» и т. д.» [15, С. 37].

Чем, по мысли ученых, обусловлен мировоззренческий кризис?

В своем существенном основании кризис мировоззрения, считает М. П. Арутюнян, выражается экзистенциальным разрывом «духовного» и «практического» в человеческой жизнедеятельности. «О нем может свидетельствовать прежде и ярче всего тот факт, что богатства духовного опыта человечества, накопленные и сохраняемые сферой культуры, практически не востребуются сферой повседневности... Своеобразным критерием глубокого кризиса мировоззрения, таким образом, оказывается утрата мировоззрением стержневого механизма «оборачивания» моральной нормы общества в нравственный поступок человека» [15, С. 5].

А. И. Столетов в диссертационном исследовании «Творчество как принцип мировоззрения» [273] связывает мировоззренческий кризис современности, с одной стороны, с кризисом личности, а с другой стороны, с кризисом творчества. Кризис личности обусловлен, по мысли ученого, всеобщей унификацией на основе интегративных процессов в масштабах планеты и техногенным уклоном развития цивилизации. Кризис творчества объясняется господством массовой культуры, которая подменяет самостоятельную работу человека по приобщению к экзистенциальному опыту человечества уже готовыми ответами на жизненно важные вопросы [273, С. 5–6].

По мысли С. А. Толкачева, «мировоззрение перманентного кризисного существования заключается в современном постмодернистском видении мира, насаждаемом через все формы социального познания, включая современную экономическую науку» [284].

Современное кризисное состояние общества Т. А. Хагуров и А. А. Остапенко объясняют «опасным перекосом» в области государственной, в том числе образовательной политики, «суть которого может быть выражена одним словом — экономоцентризм». По мысли ученых, «здоровое общество опирается на принцип объединения людей в служении высоким идеалам. Когда же в качестве идеала провозглашаются цели приземленные, сводимые к индивидуальному благополучию и эгоизму, то общество неизбежно сталкивается с социальными болезнями» [303, С. 19].

Таким образом, разрыв между духовной и практической стороной жизни, преимущественное развитие материальной, а не духовной культуры, кризис духовности, кризис личности, кризис творчества, поддерживаемые философией постмодерна, и невозможность решения этих проблем в рамках существующих мировоззрений обусловили современный мировоззренческий кризис. Трудность его разрешения, по мысли ученых, в том, что «ни одно из существующих мировоззрений не соответствует вызовам современности, возросшим темпам и ритмам социальных трансформаций, глобализации общественной жизни, обострению ключевых противоречий эпохи, грозящих человечеству гибелью» [15, С. 219].

Итак, «глубочайший кризис идентификации, кризис самосознания и самоосуществления человека в мире — кризис мировоззрения и устремленность к выходу из этого кризиса становится величайшей «заботой» (М. Хайдеггер) современной цивилизации, ее культуры» [15, С. 206]. В социально-гуманитарных и философских исследованиях таких ученых, как Абрахматова Г. А., Алиева Н. З., Арутюнян М. П., Касьянов С. В., Розов Н. С., Рыбаков Н. С., Сагатовский В. Н., и др., отмечается, что эпоху

постмодерна следует квалифицировать как переходную, характеризующуюся интенсивным поиском фундаментальных ценностей, национального смысла, «нового мировоззрения».

В такие кризисные, переходные эпохи актуализируется мировоззренческая проблематика, как общественная, так и личная, поскольку именно личное мировоззрение становится для человека точкой опоры в катастрофическом мире, на первый план выходят такие функции мировоззрения, как «упорядочивающая» и «гармонизирующая» (Арутюнян М. П.).

#### **1.4. Мировоззренческая функция школьного образования в условиях кризиса мировоззрения**

Сложность мировоззренческой ситуации делает драматичным процесс становления юношеского мировоззрения, поскольку интенсивный процесс мировоззренческого самоопределения, характерный для 14–18-летнего возраста, происходит на фоне всеобщего кризиса мировоззрения.

О влиянии мировоззренческого кризиса на становление современного молодого человека пишут ученые, изучающие проблемы подростковой девиантности (Е. А. Войнова, А. П. Дьяченко, В. В. Моисеева, А. А. Остапенко, М. Е. Позднякова, Л. Н. Рыбакова, А. Н. Смирнова, Т. А. Хагуров, Е. И. Цымбал, Л. М. Чепелева, И. И. Шурыгина, А. А. Щипкова).

В коллективной монографии московских и краснодарских ученых «На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России: опыт социологического анализа» [194] приводятся следующие факты. По данным Генпрокуратуры, в стране 178 тыс. детей-алкоголиков, пик массового приобщения к алкоголю сместился из возрастной группы 16–17 лет в группу 13–15 летних, а возраст первой пробы — к 10–12 годам.

Россия находится на одном из первых мест в мире по уровню самоубийств среди подростков — средний показатель самоубийств среди населения подросткового возраста более чем в 3 раза превышает средний показатель в мире.

Стирается грань между «трудными» и «обычными» подростками. Происходит *нормализация* многих видов девиантного поведения — употребление ПАВ, половая распущенность, мелкое воровство, социальное иждивенчество, пассивно-гедонистическая жизненная позиция, криминализации сознания — становятся атрибутами «нормальной», не попадающей в сферу профилактики, активности молодежи.

Авторы называют следующие основные риски взросления в современной России:

- ♦ потребительская деформация так называемой «нормальной» семьи, когда детско-родительская близость разрушена потребительскими практиками: папа в своем интернете, ребенок в своем, мама смотрит телевизор;
- ♦ рост детско-подросткового одиночества;
- ♦ превращение образования в сферу услуг, в связи с чем учителя, вслед за родителями, перестают быть значимыми взрослыми, превращаясь в «поставщиков образовательных услуг»;
- ♦ риски злоупотребления аудиовизуальными источниками информации;
- ♦ нормативная инверсия массового искусства, являющаяся следствием нарушения идеального начала в культуре. Искусство перестало быть транслятором идеальных ценностей.

Как одну из тревожных тенденций авторы называют «острый дефицит позитивной героики и примеров», «кризис образцов для подражания».

Как современная мировоззренческая ситуация влияет на процесс мировоззренческого самоопределения юношества? Каковы особенности его протекания сегодня? В чем принципиальное отличие современных условий мировоззренческого самоопределения юношества от советского периода нашей истории?

В советской педагогике проблема формирования мировоззрения школьника была одной из основных. Ею занимались такие

ученые, как Т. А. Ильина, М. Я. Ковальзон, Л. Н. Коган, Н. А. Менчинская, З. И. Монозон, В. Г. Постовой, Р. М. Рогова, Д. И. Румянцева, И. В. Сысоенко и др. Э. И. Монозоном было сформулировано понятие мировоззрения, в котором подчеркивалось, что мировоззрение человека определяет идейную направленность всей его жизни и деятельности. Выделяя в качестве ядра мировоззренческой системы взгляды и убеждения, Т. А. Ильина считала, что эти компоненты тесно связаны с определенными эмоциями, которые условно можно назвать мировоззренческими чувствами, — это чувство патриотизма, интернационализма, общественного долга, коллективизма.

При Президиуме Академии педагогических наук СССР был образован Научный совет по проблемам формирования мировоззрения учащихся. К работе в нем были привлечены ведущие специалисты научно-исследовательских институтов академии, НИИ школ (педагогика) всех республик, входивших в Советский Союз, преподаватели педагогических вузов. Разрабатывались следующие проблемы: что такое мировоззрение и какое мировоззрение является научным; какова роль мировоззрения в развитии индивида и общества; соотношение мировоззрения и идеологии, мировоззрения и конкретных естественнонаучных знаний; связь мировоззрения с практической общественно-политической деятельностью и др. Особо были выделены проблемы методики формирования мировоззрения подрастающего поколения. Требовали опытно-экспериментальной проверки пути и методы формирования мировоззрения учащихся; изучение роли различных предметов, учебных и внеклассных занятий в процессе формирования мировоззрения, уровней и критериев эффективности формирования мировоззрения и др. [308].

Выходили учебные пособия, методические рекомендации, в которых педагогу-практику предлагалась система приемов и методов работы, направленных на формирование мировоззрения юношества, давались четкие критерии определения уровня его сформированности: 1) оптимальное усвоение важнейших понятий, законов,

теорий науки, имеющих определяющее значение для понимания сущности процессов развития природы, общества и мышления; 2) устойчивое, осознанное личностное отношение к изучаемому материалу, его мировоззренческому содержанию; партийный, классовый подход к явлениям современной международной и внутренней общественно-политической жизни; 3) готовность школьников к борьбе за идеалы коммунизма; общественно-политические, нравственные и эстетические ценности советского общества; стремление отстаивать взгляды и убеждения; 4) проявление коммунистической убежденности в повседневной деятельности и поведении; 5) учет и анализ случаев неадекватных коммунистическому мировоззрению высказываний [185].

Советская школа и педагогическая наука выполняли поставленную перед ними идеологическую задачу — формирование единого коммунистического мировоззрения у всех школьников. Между тем, перед советским юношей вставали те же мировоззренческие проблемы (отношение к себе, к другому, к миру и к Богу), что и перед современным молодым человеком. Эти проблемы актуализировались в юношеском сознании общественными организациями (пионерской, комсомольской), всей идейной направленностью школьной воспитательной работы, государственными СМИ, однако, в отличие от сегодняшнего времени, на них давались четкие, однозначные ответы в рамках коммунистической идеологии.

С уходом в прошлое советской идеологии ситуация изменилась коренным образом. Проблема юношеского мировоззрения, как было показано во втором разделе, практически перестала изучаться.

Даже вопрос о целях образования до сих пор остается дискуссионным. Например, ФГОСы нового поколения определяют цели образования «как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования как «научить учиться». Возражения одних ученых вызывает широта и неопределенность поставленных целей, возражения других — их узость и утилитарность.

По мнению Н. Х. Розова и А. В. Боровских, для решения вопроса о целях образования, необходимо исходить из факта изменений реалий современной жизни, в которой образование получают уже не для приобщения к науке и не для приобретения профессии, [50, С. 75]. «Хотелось бы, чтобы школьное обучение стало прагматичным, нацеленным на то, чтобы учить молодежь ориентироваться в жизни, разбираться в нестандартных ситуациях, уметь «увернуться» от ловушек мошенников и наездов государства, «жить среди людей» [50, С. 69]. «Целью образования является подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержанием образования — освоение общих методов и форм человеческой деятельности», — такова основная идея монографии «Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика» (2010 г.) [50, С. 23].

По мысли авторов книги «Реформа образования глазами учителей и преподавателей» (2013 г.) Т. А. Хагурова и А. А. Остапенко, «подлинное образование — это знание ценностей и умение мыслить». Принципиально глубокие знания о мире меняются очень мало и очень медленно, а в сфере ценностей изменения и вовсе ничтожны, поэтому нельзя ставить цели образования в прямую зависимость от постоянно меняющейся действительности, считают ученые. С их точки зрения, образование должно давать человеку «а) понимание важных Истин; б) способность правильно рассуждать; в) способность чувствовать, понимать и ценить Любовь и Красоту; г) способность к нравственному поведению; д) готовность к выполнению базовых социальных ролей — мужчины или женщины, отца или матери, друга и соратника». Таким образом, «цели образования сводятся к развитию (разбуживанию, научению) в ребенке Любви. Любви к знаниям, труду и людям, формированию, соответственно, социально и личностно значимых качеств: *любезности, трудолюбия, человеколюбия и жизнелюбия (Курсив авторов)*». «Принцип классического образования прост: сначала ценностно-мировоззренческая и интеллектуально-волевая база, потом — инструмен-

тально-деятельностная часть. Сначала понимать и любить, потом — действовать» [303].

Отсутствие согласия в таком принципиальном вопросе, как цели образования, безусловно, влияет и на решение проблемы формирования мировоззрения. Школа перестала целенаправленно заниматься формированием мировоззрения, поскольку перед ней уже не стоит четкой задачи, какое именно мировоззрение формировать.

Каждый педагог решает проблему воспитания мировоззрения самостоятельно в зависимости от собственных мировоззренческих убеждений.

О «мировоззренческом неблагополучии в среде педагогов» пишет Е. Ямбург в статье «Педагогические уроки XX века: как мы их усваиваем?». Анализируя уроки участников конкурса педагогического мастерства «Учитель года России», он приходит к следующему выводу: «Общий хаос в головах и смута в сердцах порождают две причудливо переплетающиеся тенденции:

- ♦ стремление на свой страх и риск склеить развалившуюся картину мира и немедленно представить свой самодельный авторский продукт детям как окончательный и непогрешимый;
- ♦ и тоску по единственно верной готовой идеологии, которая, наконец, снова поставит все на свои места и позволит учителю формировать личность ученика по проверенным пропагандистским лекалам» [331].

Анализ программ развития образовательных учреждений (их целей и задач) позволяет сделать вывод о том, что, стараясь соответствовать требованиям современной жизни, школа сосредоточилась на прагматических аспектах образования: адаптации в социуме, креативности, успешности, конкурентоспособности, подчас забывая о духовном, нравственном, мировоззренческом смысле образования.

Следовательно, не происходит осознанного, направляемого процесса актуализации мировоззренческих проблем, школа целенаправленно не побуждает своих воспитанников к рефлексии, философствованию, выработке убеждений, идеалов. Воспитанием

мировоззрения занимаются отдельные педагоги на отдельных предметах, образовательный процесс в целом не ориентирован на поддержку юношества в мировоззренческом самоопределении. В то же время мировоззренческие проблемы, которые обостряются в юношеском возрасте, никуда не исчезли, и современный молодой человек решает их уже без давления идеологии, но и подчас без всякой педагогической поддержки вообще.

Анализ широкого круга научных и публицистических источников позволил сделать следующие выводы. Сегодня мировоззренческое самоопределение юношества происходит в ситуации, обусловленной следующими противоречиями:

- ♦ глобальным противоречием между потребностью юношества в целостном, внутренне непротиворечивом мировоззрении, которое стало бы точкой опоры в современном кризисном мире, и сложностью его формирования в ситуации множественности мировоззрений;
- ♦ разнонаправленностью влияний семьи, школы, СМИ и других общественных институтов;
- ♦ мировоззренческой разобщенностью в учительской среде (существующие информационные ресурсы говорят о том, что сегодня у учителя, к примеру, формируется педагогическое, информационное (медиаинформационное), математическое, экологическое, новое, экзистенциально-гуманистическое (и т. д.) мировоззрение;
- ♦ разобщенностью знаний и информации, не складывающихся в единую мировоззренческую картину мира;
- ♦ механистическим и во многом бюрократическим подходом к воспитательному процессу, который дробится на такие составляющие, как духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, эстетическое, физическое и др. виды воспитания;
- ♦ сохраняющимся формальным, количественным подходом к оценке результатов образования, следствием чего является ориентация образовательного процесса в первую очередь не на личностный, а на предметный результат;
- ♦ отсутствием системы педагогической поддержки мировоззренческих исканий юношества.

Разрешение указанных противоречий требует нового взгляда на ценностные основания мировоззрения современного школьника.

## **1.5. Ценностные основания мировоззрения современного школьника**

Задача данного раздела — обозначить ценностные основания, на которые может опираться мировоззрение современного школьника, а также рассмотреть вопрос о научном и вненаучном компонентах мировоззрения.

Свободное мировоззренческое самоопределение рассматривается сегодня как образовательная ценность: «...назначение образования... состоит в обеспечении условий для свободного самоопределения каждого человека в пространстве мировоззрений, для принятия им собственных ценностей в форме жизненных целей, ведущих мотивов и интересов, стремлений, потребностей, принципов и т. п.» [244, с. 196].

Однако процесс «свободного мировоззренческого самоопределения» в ситуации мировоззренческого плюрализма, разнонаправленных, часто негативных влияний не может остаться без педагогического сопровождения. И цель его не только в том, чтобы способствовать процессу самоопределения, но и в том, чтобы направлять, устремлять его к позитивным ценностям.

Становлению какого мировоззрения должно способствовать школьное образование, на каких ценностных основаниях оно должно строиться?

В советской науке различалось всего два основных типа мировоззрения: *коммунистическое*, т. е. научное, материалистическое, атеистическое, интернационалистическое, гуманистическое; и *буржуазное*, соответственно, ненаучное, идеалистическое, националистическое, антигуманное — и они взаимоисключали друг друга. Таким образом, задача практической педагогики была предельно ясна: формирование коммунистического мировоззрения и искоренение всяческих проявлений мировоззрения буржуазного. Сегодня же, как показывает анализ диссертационных исследований и научных монографий за последние 15 лет, выделяются различные типы мировоззрения:

- ♦ научное (Н. Д. Андреева, Т. Б. Алексеева, Л. А. Ларченкова, О. В. Леонтьева, Н. В. Малиновская, В. Г. Суслов, Н. К. Барсукова, В. А. Малинин, М. И. Морозова, Н. В. Проданова, Л. А. Чекалова, А. Ф. Бортник, А. И. Магомедова, В. И. Грачева, В. П. Морозова, Е. А. Паладянец, и др.),
- ♦ религиозно-философское (И. М. Меликов),
- ♦ экзистенциально-гуманистическое (Ю. В. Аннушкин),
- ♦ ноосферное (Ю. А. Кувшинов),
- ♦ философско-культурологическое (Р. М. Ганиев),
- ♦ экологическое (Л. Г. Чернышова, В. В. Полецук, А. А. Мелентьева),
- ♦ виртуальное (А. В. Захряпин) и др.

О многообразии типов мировоззрения говорится в работах таких ученых, как А. С. Богомоллов, А. А. Касьян, Т. И. Ойзерман, В. И. Шинкарук. Философ А. А. Касьян пишет о существовании качественно отличных друг от друга типологий мировоззрения. По отношению к месту, роли, специфике той или иной социальной группы в обществе можно говорить о классовом, профессиональном, национальном мировоззрении; по отношению к науке — о венаучном (обыденном) и научном мировоззрении. Если речь идет о научном мировоззрении, то можно говорить о целостном, системном и «частичном» (математическом, социальном, техническом, физическом и т. д.) мировоззрении. По отношению к философии можно выделить реалистическое, идеалистическое, фаталистическое, детерминистское и др. типы мировоззрений; по отношению к религии — атеистическое и религиозное. Мировоззрение может быть продуктом практически-духовного освоения мира (научное, в том числе научно-философское мировоззрение), а может быть продуктом вне теоретически-духовного освоения мира (художественное, религиозное, мифологическое, обыденно-практическое, профессионально-практическое) [119].

Эти типы мировоззрений не сводимы к двум полюсам, а находятся между собой в плюральных отношениях. Кроме того, как отмечают такие исследователи, как Абрахматова Г. А. Смирнов Г. Л. и др., элементы философского, религиозного, научно-го, эзотерического и др. мировоззрений могут совершенно не-

противоречиво сосуществовать в системе мировоззрения одного человека, не разрушая его целостность. В связи с этим сегодня особо значимой становится гармонизирующая и защитная функции мировоззрения, функция «упорядочивания миров человеческого бытия» (М. П. Арутюнян), духовной «крепости» человека (Н. С. Рыбаков).

Задача педагогики в ситуации множественности мировоззрений непомерно усложняется: возникает необходимость определить общие, базовые ценности, на основании которых будет строиться воспитание человека и гражданина усилиями семьи, школы, государства, общества. По мысли философа Г. А. Абрахматовой, установка на идейный плюрализм привела к тому, что «в большинстве работ по философии образования отсутствует именно мировоззренческий аспект. ... Однако понятно, что многообразии должно находиться в тесной связке с единой основой этого многообразия, в силу чего и возникает проблема гармоничного соединения общего и индивидуального в мировоззренческих парадигмах образования» [1]. Под «единой основой» понимаются ценности, идеалы, убеждения, которые общими педагогическими усилиями должны быть воспитаны в юношестве. Эти ценности определены в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [90]. Они же положены в основу требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования в «Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования», и не вызывают возражений, так как в их основу, в свою очередь, положены общечеловеческие ценности, которые целый ряд ученых считает ведущим принципом организации жизнедеятельности в школе. Это такие ценности, как Отечество, Человек, Знания, Культура, Труд, Семья (В. А. Караковский, П. Т. Ширяев) Дух, Душа, Сердце, Любовь, Жизнь, Смерть

(Ш. А. Амонашвили), Учение, Общение, Досуг, Образ жизни, Здоровье (О. С. Газман), Отечество, Жизнь, Человек, Красота, Познание, Труд (А. Д. Солдатенков), Истина, Общение, Человек и Добро, Творчество, Красота, Здоровье (Л. М. Перминова).

На «систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» опирается и «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [275].

Таким образом, образовательный процесс должен способствовать формированию целостного мировоззрения, основанного на общечеловеческих и базовых национальных ценностях.

Сегодня большинство ученых включают веру, религиозные убеждения в структуру мировоззрения личности.

Сравним определения мировоззрения, данные одним и тем же ученым, философом А. Г. Спиркиным: в Большой советской энциклопедии (1969–1978 гг.) и в книге «Философия» (1998 г.):

Мировоззрение — система взглядов на объективный мир и место человека в нём, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации («Большая советская энциклопедия»).

*Мировоззрение* — это обобщенная система взглядов человека (и общества) на мир в целом, на свое собственное место в нем, понимание и оценка человеком смысла своей жизни и деятельности, судеб человечества; совокупность обобщенных научных, философских, социально-политических, правовых, нравственных, религиозных, эстетических ценностных ориентаций, верований, убеждений и идеалов людей (*курсив наш*) («Философия»).

Кроме уточнения понятия («обобщенная система взглядов», «совокупность... убеждений и идеалов» и каких именно), опре-

деление мировоззрения более позднего времени дополняется включением в его структуру *религиозных ценностных ориентаций, верований*.

По мысли А. Г. Спиркина, включение веры в структуру мировоззрения объясняется тем, что она «являет собой феномен сознания, обладающий силой неустрашимости и огромной жизненной значимости: человек не может вообще жить без веры...» [269].

В связи с тем, что религиозные верования, и вера вообще, в широком понимании этого слова, признаются сегодня структурным компонентом мировоззрения, возникает вопрос о соотношении научного и религиозного компонентов мировоззрения, и шире — о взаимоотношениях науки и религии.

Казалось бы, введение в учебные планы школ основ религиозных культур свидетельствует о том, что и на уровне государства, и на уровне общества возникло понимание того, что религиозные знания не противоречат научным и являются необходимыми для формирования целостного мировоззрения. Однако эта точка зрения принимается далеко не всем научным сообществом, о чем свидетельствует, например, наличие в Интернете таких атеистических сайтов, как журнал «Здравый смысл», «Скепсис», «Научный атеизм», «Разум или вера?», «А-сайт», где печатаются статьи известных ученых, а также непрекращающаяся острая полемика в СМИ по проблеме взаимоотношений школы и церкви.

В современной философии существуют два противоположных взгляда на возможность интеграции науки и религии. Один из них полностью отрицает такую возможность: «...принципы научно-материалистического и религиозно-идеалистического мировоззрений не только различны, но и несовместимы друг с другом», поскольку в основе религиозно-идеалистического мировоззрения лежит убеждение, что мир и человек — порождение сверхъестественных сил, а научно-материалистическое мировоззрение опирается на принципы материального единства мира, самоорганизации, самодетерминации и саморазвития материи [165, С. 9]. В основании второго — идея диалога науки и религии как

«путь к мировоззрению нового тысячелетия» [125, С. 119]. О бесперспективности противопоставления науки и религии в решении мировоззренческих вопросов заявляет целый ряд ученых: Алексеева П. В., Братусь Б. С., Исаев Е. И., Купцов В. И., Лекторский В. А., Метлик И. В., Музрукова Е. Б., Налимов В. В., Панин А. В., Радугин А. А., Рыбаков Н. С., Слободчиков В. И., Спиркин А. Г. и др. Как пишет В. В. Налимов в работе «В поисках иных смыслов», «... нужен синтез. Он теперь может стать плодотворным — когда меняется сама наука, когда мы оказываемся готовыми признать, что иррациональное отнюдь не противоречит рациональному...» [195, С. 171–172]. Мысль о неполноте, ущербности исключительно научного объяснения мира звучит в работах С. Л. Франка, Н. С. Рыбакова, А. Г. Спиркина, Ф. Н. Козырева и других ученых.

Итак, идея синтеза науки и религии в решении мировоззренческих проблем рассматривается в трудах философов как наиболее плодотворная для формирования «нового» мировоззрения, мировоззрения XXI века. «Необходимы поиск соответствующей времени герменевтики и воспитание взаимного уважения представителей науки, философии и религии», — пишет ученый Б. Г. Режабек [235].

Если перевести проблему взаимоотношений науки и религии в педагогическую плоскость, возникает необходимость ответить на следующий вопрос: можно ли сегодня ставить задачу формирования в школе только научного мировоззрения? Несмотря на то, что и в последние десятилетия большинство работ, посвященных мировоззрению школьников, рассматривают возможности формирования именно научного мировоззрения, такой подход вызывает серьезные вопросы. Формированию научного мировоззрения явно противоречит введение в учебные планы школ основ религиозных культур. Характеристика мировоззрения только с научной стороны не объясняет многие проблемы, связанные с религиозной верой человека, побуждает рассматривать как оппозиционные понятия *наука* и *религия*.

«Религия и наука — это антиподы, которые могут сочетаться в сознании людей только механически, приводя, тем самым, это сознание к раздвоению» [19], — пишет А. С. Бароненко, доказывая необходимость формирования в школе именно научного мировоззрения.

«Воплощая в себе достижения мировой цивилизации, научное мировоззрение вооружает человека научной картиной мира как системным отражением наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества», утверждают авторы учебника по педагогике [215].

Последней по времени фундаментальной работой по проблеме научного мировоззрения школьников, обобщившей основные идеи советской и современной педагогики в этой области, является коллективная монография «Формирование научного мировоззрения в процессе естественнонаучного образования школьников: методология исследований, состояние проблемы в теории и практике» под научной редакцией Н. Д. Андреевой (2013 г.). В ней говорится о том, что школа «призвана способствовать формированию именно научного мировоззрения», т. к. оно «в условиях неоднозначности и противоречивости современного мира может сыграть роль «точки опоры» в решении самых разных проблем, а именно выполнять информационно-отражательную, ориентационно-регулятивную и оценочную функции [9, С. 8–9]. Раскрывая это положение, авторы пишут, что «человек с научным мировоззрением при восприятии и оценке любых явлений сложной действительности будет стремиться к поиску объективных (материальных и социальных) причин, которыми эти явления обусловлены». Однако явления «сложной действительности» могут быть обусловлены духовными, нравственными, психологическими причинами, а не только материальными и социальными.

Далее авторы заявляют, что «у человека со сложившимся научным мировоззрением, есть устойчивые убеждения и взгляды, которые определяют его поступки и действия». Но устойчивые взгляды и убеждения, определяющие поступки и действия, являются следствием любого целостного мировоззрения.



И, наконец, «все, с чем человек сталкивается, он оценивает, исходя из своих убеждений и взглядов», — пишут авторы, подчеркивая оценочную роль научного мировоззрения. Каким образом научные убеждения и взгляды помогут человеку оценить духовно-нравственные явления и сделать нравственный выбор, остается непонятным.

Узость, недостаточность исключительно научного мировоззрения иллюстрирует ситуация, описанная в книге В. А. Сухомлинского «Рождение гражданина»: «Никогда не забуду тихого сентябрьского утра, когда до начала уроков ко мне в сад пришел Костя. В глубоких, тревожных глазах парня я почувствовал какое-то горе. «Что случилось, Костя?», — спросил я. Он сел на скамью, вздохнул и спросил: «Как же это так? Через сто лет не будет никого — ни Вас, ни меня, ни товарищей, ни Любы, ни Лизы... Все умрем. Как же это так? Почему?» Потом, после долгих бесед наших о жизни, о труде, о радости творчестве и следе, который оставляет человек на земле, Костя сказал мне: «Наверное, счастливее те, которые верят в Бога. Они верят в бессмертие. А нам без конца говорят: «Человек состоит из таких-то химических веществ, нет никакого бессмертия, человек смертен точно так же, как и лошадь. Разве можно так говорить?» [277, С. 69]. Экзистенциальные проблемы невозможно решить при помощи научного метода, считает философ Ю. Бохеньский. По мысли ученого, «экзистенциальные проблемы разрешаются обычно с помощью мировоззрения, особенно с помощью религии» [52].

«Если согласиться с тем, что в состав научного мировоззрения входят знаниевый и ценностно-смысловые блоки, — пишет философ В. Н. Финогентов, — если принять то, что ведущую, определяющую роль в мировоззрении играет именно ценностно-смысловая его составляющая, если признать, что эта — ценностно-смысловая составляющая — не может быть сформирована строго на основе научных знаний, то следует сделать вывод, что научного, в достаточно строгом смысле этого слова, мировоззрения существовать не может» [300]. Ученый говорит об оши-

бочности принимать за мировоззрение научную картину мира и указывает на принципиальные различия между собственно научными проблемами и проблемами собственно мировоззренческими, из чего следует вывод о невозможности научного решения основных мировоззренческих проблем.

Той же позиции придерживается психолог И. А. Мещерякова: «сейчас почти всем ясно, что мировоззрение редко бывает только научным, а чаще каким-то образом объединяет разные мировоззрения — научное, религиозное, философское и т.д.» [181]. Не случайно, в Федеральных государственных стандартах второго поколения, где понятие «мировоззрение» употребляется восемь раз: и в требованиях к личностным результатам, и в требованиях к предметным результатам образования, — понятие «научное мировоззрение» употреблено всего один раз. О нем говорится только применительно к результатам изучения физики на ступени основного общего образования: «формирование научного мировоззрения как результата изучения основ строения материи и фундаментальных законов физики» [297]. Таким образом, если формирование научного мировоззрения и может являться задачей изучения конкретных предметов естественнонаучного цикла, то употребление этого термина применительно к целям образования вообще далеко не бесспорно.

Итак, образовательный процесс должен способствовать формированию целостного мировоззрения, основанного на общечеловеческих и базовых национальных ценностях, в котором научные знания и религиозные верования не находятся в резкой оппозиции, а взаимодополняют друг друга.

## 1.6. Мировоззренческая парадигма образования

Задача данного раздела — охарактеризовать мировоззренческую образовательную парадигму как новую, становящуюся парадигму, идеи которой влияют на процесс развития современного

школьного образования, позволяют рассматривать образование как фактор мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

Проблеме современных парадигм образования посвящен целый круг исследований философов, психологов, педагогов, теоретиков и практиков образования (Дудина М. Н., Валицкая А. П., Вилкова Л. В., Зимняя И. А., Ильинский И. М., Колесникова И. А., Кунакова К. У., Новиков А. М., Турченко В. Н., Слободчиков В. И., Черенков М. Н., Ямбург Е. А. и др.). Анализ их работ позволил сделать следующие выводы.

- ♦ Современное состояние образования характеризуется учеными как полипарадигмальное: в нем одновременно сосуществуют знаниевая, культурологическая, компетентностная, личностно-ориентированная (по классификации Е. А. Ямбурга [332]) парадигмы образования. Различные классификации современных парадигм даются также в работах Е. В. Бондаревской [41], И. А. Колесниковой [129] и др. ученых.
- ♦ Предпринимаются попытки систематизации (Бондаревская Е. В. [41], Кукуев А. И. [149], Павленко А. И. и Попова Т. Н. [211] и др.), гармонизации существующих парадигм (Ямбург Е. А. [332]), межпарадигмального диалога (Колесникова И. А. [129]).
- ♦ Большой группой ученых ведется поиск новой образовательной парадигмы, адекватной постиндустриальному информационному обществу (Абрахматова Г. А. [1], Арутюнян М. П. [15], Корнетов Г. Б. [135], Плеханов Е. А. [3218], Турченко В. Н. [288], Тюплина И. А. [289] и др.).

Новая образовательная парадигма, отвечающая современным требованиям образования и развивающая прогрессивные тенденции существующих парадигм, еще не названа. Исследователи пока лишь размышляют о том, какой она должна и какой не должна быть.

Анализ исследований позволил сделать предположение о том, что новой парадигмой образования является **мировоззренческая образовательная парадигма**, в контексте которой происходят сегодня многие процессы в образовании. Ее становление прослеживается в теоретических исследованиях философов, психологов, педагогов, в общей направленности Закона

РФ «Об образовании», новых нормативных документов (Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г., Государственные образовательные стандарты, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России), в экспериментальной деятельности образовательных учреждений («Школа практического гуманизма» В. А. Караковского, «Школа формирования смысловых ориентаций» И. В. Ульяновой) и др.

Тем не менее, сам феномен «мировоззренческая парадигма образования» является для современной науки новым, практически неразработанным.

Чтобы избежать неясности, необходимо разграничить понятия «мировоззренческая парадигма» и «мировоззренческая парадигма образования» (последнее в свою очередь употребляется в двух значениях).

**Мировоззренческая парадигма** — это общемировоззренческие представления о природе и о пространственно-временных характеристиках сущего, о причинно-следственных связях явлений и вещей, о человеке и его способностях, ценностных отношениях к Богу, миру, социуму, самому себе и другому, свойственные определенной эпохе [1, С. 16].

Соответственно **«мировоззренческая парадигма образования»** в первом своем, широком значении, является непосредственным отражением общей картины мира, свойственной эпохе, в представлениях о ребенке, о возможностях, целях и задачах образования, об учителе и основных характеристиках его личности [1, С. 16]. Например, эзотерическая, научно-технократическая и гуманитарная парадигмы образования, по классификации И. А. Колесниковой; авторитарно-императивная и гуманная, по классификации Ш. А. Амонашвили и т. д.

**В более узком значении мировоззренческая парадигма образования** — система научных установок, подходов, ценностей, в основании которых лежит представление о мировоззренческом самоопределении личности как основной цели образования.

О мировоззренческом смысле образования писал еще С. И. Гессен. Задача образования рассматривалась им как воспитание личности, что равнозначно выработке мировоззрения: «Без мировоззрения как жизненного отношения субъекта к мировому целому, отношения, включающего в себя зрения ценностей, а значит и некий жизненный идеал, без такого мировоззрения нет самосознания, а стало быть человека как личности» [72, С. 94]. Формирование мировоззрения проходит, по мысли философа, в три этапа: 1) детство (до 10–11 лет), когда еще нет разделения на мир и собственное «я»; 2) отрочество (11–14 лет), когда человек только начинает «переживать проблематику мировоззрения»; 3) юность (14–20 лет), когда происходит осознание себя личностью и выход наружу мировоззрения в форме интуиции, соединяющей мир с человеком.

Личность сама «образует» собственное мировоззрение, строит его, «избирает в соответствии со своим характером». Задача учителя не сказать о мировоззрении, а «показать» его, потому что юношу в первую очередь интересует не что говорит учитель, а как он действует «в ответственные моменты жизни». Гессен обращает внимание на то, что одинаково опасен для педагога как нейтралитет в вопросах мировоззрения, так и перерождение мировоззрения в идеологию. Педагог должен занять позицию «активной терпимости», проникнутой деятельной любовью к каждой конкретной личности.

Развивая его идеи, современный философ И. Н. Сиземская обращает внимание на то, что «вне культурно-мировоззренческого контекста образование лишается проблематики, связанной с осмыслением экзистенциальных вопросов человеческого бытия» [260, С. 64].

**Философское обоснование мировоззренческой парадигмы образования дается в работе М. П. Арутюнян «Мировоззрение: онтологический и методологический подходы»,** последняя глава которой посвящена мировоззренческому потенциалу образования. «Установка на мировоззренческую структуру личностного сознания как учителя, так и ученика означает прежде

всего переориентацию представлений о ведущих целях, задачах и технологиях образования», — считает ученый [15, С. 283]. **Цель образования** в контексте новой парадигмы видится философу «в выстраивании мировоззренческого отношения к действительности», в превращении процесса образования в «непрерывную смысложизненную активность человека». Знания преобразуются в личностные мировоззренческие смыслы благодаря раскрытию в образовательном процессе потенциала таких феноменов сознания, как ум, рассудок, вера, надежда, любовь, убеждение.

Анализ исследований философов: М. П. Арутюнян, А. П. Валицкой, Г. А. Абрахматовой — позволяет сделать вывод о том, что мировоззренческая образовательная парадигма дает основание для решения сущностных вопросов современного образования:

- ◆ как усилить личностную направленность образования, его обращенность к личности учащегося, мотивационным и нравственно-духовным устремлениям, фиксируемым мировоззренческими установками [260, С. 65];
- ◆ как помочь ученику сделать осознанный выбор собственных мировоззренческих ориентиров в условиях радикальной плюрализации мировоззрений;
- ◆ как построить целостный процесс обретения знаний; синтезировать учебные знания на основании мировоззренческой картины мира и др.

Обращение к исследованиям, которые можно рассматривать в контексте мировоззренческой парадигмы образования, позволило наметить следующие пути решения перечисленных выше вопросов.

**1. Усиление мировоззренческой составляющей содержания образования,** которая, по мысли философа В. Н. Фиогентова, «должна быть центральным, интегрирующим и определяющим, смысловым началом всей системы образования», тогда как сегодня ей уделяется недостаточное внимание. Мировоззренческая составляющая содержания образования присутствует в содержании всех учебных дисциплин в виде **мировоззренчески значимого знания**, т. е. такого знания, которое может быть использовано для решения тех или иных мировоззренческих проблем [299]. Это знание,

по мысли А. П. Валицкой, «ориентировано ценностным смыслом, имеет воспитывающую мировоззренческую направленность, организовано идеей целостной, развивающейся, открытой картины мира и человека в нем» [60, С. 14]. Однако эти знания не актуализируются, не подаются учащимся в качестве строительного материала... для создания ими своего собственного мировоззрения. Это связано, во-первых, с тем, что педагоги не ориентированы на трансляцию мировоззренческой составляющей образования, а во-вторых, с тем, что «эти мировоззренческие элементы (знания, идеалы, ценностные ориентации...), присутствующие в содержании различных дисциплин, слишком рассредоточены, разбросаны, случайны, не интегрированы, не складываются в целостность» [299].

**2. Изменение требований к оценке результатов образования** закреплены в «Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования», в котором на первом месте стоят личностные результаты. К ним относятся «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению... формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира» [297].

По мнению Л. В. Вилковой, сегодня происходит «понимание того, что оценивание становится не просто тем, через что учащиеся «проходят», но и тем, что осуществляется вместе с ними и что совершается ими самими» [62, С. 116].

В связи с изменением критериев оценки результатов образования меняется и система оценки профессиональной деятельности учителя. Например, в типовом документе «Отзыв об уроке / занятии», представляемом педагогами в аттестационную комиссию, выделяются следующие критерии оценки современного урока (занятия):

- занятие помогло обучающимся в ценностно-смысловом самоопределении;
- обучающиеся получили помощь в решении значимых для них проблем [210].

Таким образом, оценка работы учителя ставится в зависимость от того, насколько он внимателен к личностным проблемам учащихся, к становлению их мировоззрения.

**3. Построение системы онтологического воспитания** (Ульянова И. В.) — целенаправленного взаимодействия педагога с воспитанником в образовательном процессе с целью конкретизации вопросов бытия («Каким быть?», «Кем быть?», «Что делать?», «В чем смысл моей жизни?»); формирования у ученика положительных идеалов, смысловых ориентаций. Ученый выделяет ведущие методы онтологического воспитания: беседы о смысле жизни, о мечтах и планах, об ответственности, справедливости и несправедливости; дискуссии и диспуты по художественным произведениям, кинофильмам, театральным постановкам; анализ поступков... творческие письменные и художественные работы; лекции философского содержания и пр. [294, С. 46].

**4. Возрастание роли личности учителя в образовательном процессе, значимости его мировоззренческой культуры.** Педагог, безотносительно к преподаваемому предмету, должен владеть широким кругом мировоззренческих знаний, уметь раскрыть мировоззренческий потенциал своего предмета, «выстраивать преподавание предмета и воспитательного процесса в формах мировоззренческого дискурса, передавать ученикам навыки мировоззренческой аргументации, способностей обоснования своих собственных мировоззренческих взглядов, самостоятельного выбора позиции» [15, С. 284]. Но самое главное здесь — «личностный опыт учителя», то есть опыт становления личностью, который именно и интересует юношество. Приобретение этого опыта — внутренняя, экзистенциальная задача педагога. «Неслучайно, — пишет И. А. Колесникова, — в современной педагогической науке развивается тенденция к рассмотрению проблемы не только профессионального обучения, но и ВОСПИТАНИЯ учителя» [129, С. 234]. Его миссия — «способствовать пробуждению мировоззренческого сознания, философского устроения» [119, С. 51].

В новой парадигме образования **мировоззренческая позиция педагога** строится на следующих основаниях:

- ♦ терпимость, спокойное, толерантное отношение к мировоззренческому выбору ученика: «Сущность правильной установки учителя заключается... не в нейтралитете, а в терпимости» (Гессен) [72, С. 111];
- ♦ возвращение мыслящего, ищущего воспитанника, способного сделать *самостоятельный мировоззренческий выбор*;
- ♦ ориентация самого педагога на ценность анализа, критической рефлексии, философствования.

Таким образом, именно в рамках мировоззренческой парадигмы возможна сегодня переориентация образования на решение следующих актуальных задач:

- ♦ поиск разумного соотношения между единым и разнообразным в мировоззрении; обоснование базовых ценностей, на которых может строиться мировоззрение юношества, и ценностей, целей, идеалов, предполагающих мировоззренческий выбор;
- ♦ актуализация мировоззренческих проблем в содержании образования, личностного постижения религиозных и философских знаний в образовательном процессе; консолидация опыта светской и религиозной педагогики в деле воспитания учащихся;
- ♦ использование таких методов обучения и воспитания, как создание проблемных ситуаций, диалог, дискуссия, позиционное общение (В. А. Караковский), философствование, метод педагогической герменевтики и др.;
- ♦ подготовка педагога, владеющего мировоззренческими знаниями и способного помочь ученику в мировоззренческом самоопределении.

Оформятся ли современные мировоззренческие поиски в становление мировоззренческой образовательной парадигмы, или это будет другая парадигма, или синтез уже имеющихся парадигм, покажет время. Мы присоединяемся к мнению философа О. П. Ильиных, назвавшего кризис «явлением амбивалентным, двойственным по своему проявлению и результатам. Это и распад существующих связей, неустойчивое состояние социального организма, но в то же время, перелом в ходе какого-либо процесса, поиск и создание новых качеств системы, приводящих

ее в последующем к равновесию» [109]. Таким образом, сегодняшняя мировоззренческая ситуация характеризуется как кризисным состоянием мировоззрения, так и активными поисками путей выхода из него, который возможен, в том числе, и в рамках мировоззренческой парадигмы образования.

### Выводы по I главе

Рассмотрение мировоззренческого самоопределения старших школьников как междисциплинарной научной проблемы позволило восполнить пробелы в педагогическом знании о становлении юношеского мировоззрения в современных условиях; найти теоретико-методологические обоснования для построения системы педагогической поддержки этого процесса.

В результате анализа широкого круга педагогических, психологических, социологических, философских исследований были сделаны следующие выводы.

Особенностями современной мировоззренческой ситуации являются, с одной стороны, кризис мировоззрения, а с другой стороны, усиление интереса к мировоззренческой проблематике, поскольку в такие кризисные, переходные эпохи именно личное мировоззрение становится для человека точкой опоры в катастрофическом мире.

Актуальность феномена *мировоззренческое самоопределение* связана с тем, что сегодня пришло новое понимание становления мировоззрения как глубоко личностного, индивидуального процесса, которым невозможно управлять, руководить, но который, однако, нуждается в поддержке, содействии, направлении, возможно, и корректировке со стороны взрослого. Для этого необходима система педагогической поддержки становления мировоззрения старшеклассников.

Однако современный образовательный процесс в целом не ориентирован на поддержку юношества в мировоззренческом

самоопределении: не происходит осознанного, направляемого процесса актуализации мировоззренческих проблем, школа целенаправленно не побуждает своих воспитанников к рефлексии, философствованию, выработке убеждений, идеалов. Происходит это, во многом, из-за неопределенности в ценностных основаниях, на которые может опираться мировоззрение современного школьника.

Анализ нормативных документов, таких как «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» приводит к убеждению, что образовательный процесс должен способствовать формированию целостного мировоззрения, основанного на общечеловеческих и базовых национальных ценностях, в котором научные знания и экзистенциальные знания не находятся в резкой оппозиции, а взаимодополняют друг друга.

На процесс развития современного школьного образования оказывают влияние идеи новой, становящейся мировоззренческой образовательной парадигмы. Это усиление мировоззренческой составляющей содержания образования; изменение требований к оценке его результатов — на первое место поставлены личностные результаты образования; возрастание роли личности учителя в образовательном процессе, значимости его мировоззренческой культуры; построение системы онтологического воспитания.

Теоретические предпосылки исследования определили следующие научные знания, теории и идеи: научные представления о феномене мировоззрения; о сущности и механизме самоопределения личности; идеи мировоззренческой ориентации образовательного процесса; идеи личностно ориентированного образования; теория диалога; теория целостного построения образовательного процесса, в которой особую значимость имеет проблема единства обучения и воспитания; теория проблемного обучения и др.

Обоснован междисциплинарный характер проблемы мировоззренческого самоопределения юношества в современном научном знании, что позволило выделить научные идеи, концепции, необходимые для ее решения. Это обоснование теоретико-методологического потенциала и практических функций мировоззрения, принципов мировоззренческой парадигмы образования (М. П. Арутюнян); идеи о востребованности философии в системе современного образования, повышения ее роли в процессах обучения и воспитания (Г. А. Абрахматова), необходимости приобщения юношества к культуре диалога, бытийственного «философствования» (Т. В. Андриякова), концепция аксиологизации образования (Н. П. Терентьева), технология формирования смысложизненных ориентаций (И. В. Ульянова).

## Глава II

### Мировоззренческие искания современных старшеклассников

В условиях кризиса мировоззрения педагогическая поддержка мировоззренческого самоопределения юношества становится особенно значимой. В этой связи перед исследователем встает задача тщательного изучения внутренней картины развития современных старшеклассников. Какие мировоззренческие проблемы их волнуют, как они пытаются их решать, какая именно педагогическая помощь им необходима?

В современном социогуманитарном знании нет фундаментальных исследований о мировоззренческих исканиях старшеклассников, однако накоплен большой эмпирический материал о современном юношестве. Изучаются жизненные проблемы, волнующие молодых людей, их ценности, религиозные взгляды, нравственные убеждения, смысложизненные ориентации. Анализ этого материала выявил противоречия и лакуны в исследовательском поле, что послужило основанием для планирования собственного исследования.

В данной главе на основании анализа эмпирического материала рассматриваются следующие вопросы:

- ♦ как проявляется процесс мировоззренческого самоопределения старшеклассников;
- ♦ что представляет собой процесс юношеского философствования;
- ♦ какие мировоззренческие проблемы наиболее актуальны, личностно значимы для современных старшеклассников;
- ♦ как старшеклассники решают проблемы смысла жизни и веры, насколько нужна им педагогическая поддержка в этих вопросах и в чем она может заключаться.

Основными методами эмпирического исследования стал анализ анкетного опроса, философских эссе учащихся, интервью со старшеклассниками и выпускниками.

При помощи анонимного опроса с преобладанием вопросов закрытого типа было проведено изучение мнений старшеклассников об актуальности проблем мировоззрения. В опросе приняли участие 599 учеников 8–11 классов Санкт-Петербурга и города Печоры Псковской области — в возрасте от 14 до 18 лет, обучающихся в разных типах образовательных учреждений: общеобразовательных школах (49%), школах с углубленным изучением отдельных предметов (21%), лицеях (21%), гимназиях (10%).

Философское эссе на тему «Моя философия» писали 470 учащихся Санкт-Петербурга из двадцати общеобразовательных учреждений: трех гимназий, одного лицея, пяти специализированных школ (двух — с углубленным изучением английского языка, одной — немецкого языка, одной — математики, одной — предметов художественно-эстетического цикла), одиннадцати общеобразовательных школ (из них один спортивный класс).

Дополнительными методами исследования стали: анализ учебно-исследовательских работ учащихся, их публикаций в школьной прессе, страничек в социальных сетях, устных высказываний на уроках, в формате дискуссионного клуба, педагогической мастерской; творческих работ и сочинений разных жанров; проведение совместных со старшеклассниками педагогических исследований. Эти исследования проводились с целью получения информации о том, как протекает и в чем выражается процесс мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

Метод презентации научного материала (многочисленные цитирования ученических работ) отражает принципиальную позицию исследователя: внимательно относиться к неповторимому экзистенциальному опыту молодых людей, потребностям, сомнениям, поискам, взглядам и убеждениям, выраженным в их высказываниях.

## 2.1. Философствование как основной критерий мировоззренческого самоопределения старшеклассников

Задача данного раздела — установить, как проявляется процесс мировоззренческого самоопределения старшеклассников, раскрыть значение юношеского философствования как основного показателя этого процесса.

В первой главе сделан вывод, что мировоззренческое самоопределение — это внутренняя духовная деятельность, направленная на создание собственной философии. Ее содержанием является постановка и поиск решения основных смысложизненных проблем (отношение к себе, другому человеку, обществу, миру, Богу), главная из которых — проблема смысла жизни. Это глубоко личностный, нелинейный процесс, протекающий по-разному у людей одной возрастной группы, т. к. физическое и духовное взросление личности не совпадают.

Как происходит процесс мировоззренческого самоопределения, в чем он проявляется, насколько поддается педагогическому наблюдению, измерению, оценке?

По мысли психолога Н. А. Логиновой, духовная биография личности (поиск, открытие, принятие или отвержение ценностей) имеет свои узловые моменты — события внутренней жизни. Это может быть прочтение книги или просмотр спектакля и фильма, ставших памятными, встреча с человеком, который оказал особое влияние в духовном плане, особые минуты духовного прозрения (небо Аустерлица князя Андрея в романе Л. Н. Толстого «Война и мир») и др. Это события, наполненные особым смыслом и переживаниями, которые человек проносит через всю свою жизнь [164]. Событиями внутренней жизни могут стать и внешние события, которые Б. Г. Ананьев называл «событиями окружающей среды» (война, несчастный случай, потеря близкого человека и др.), которые глубоко переживаются и осмысливаются человеком [7].

Переживание событий внутренней жизни связано с удивлением, сомнением, разочарованием в прежних взглядах на себя

и мир, что обостряет интерес к проблемам мировоззрения, к «мировоззренчески значимому знанию» (В. Н. Финогентов), приводит в состояние вопрошания. Эти проблемы осмыслиются и решаются в процессе философствования. Человек приходит к определенным выводам, убеждениям, совершает выбор. Затем, на основании этого выбора совершается поступок, за которым следует рефлексия и новый виток философствования. Как пишет Б. Г. Мещеряков, «собственно мировоззрение зарождается и развивается благодаря многократно повторяющейся личностной рефлексии деятельности, ранее принятых мировоззренческих позиций при наличии потребности в самоопределении» [180]. Если события внутренней и внешней жизни не рефлексированы, не приводят к философствованию, значит, мировоззренческого самоопределения не происходит, у человека стихийно формируется обыденное мировоззрение.

Таким образом, мировоззренческое самоопределение личности проявляется, в первую очередь, в деятельности философствования. Согласно Шеллингу, «философствование есть также *деятельность*, но не только деятельность, а одновременно и постоянное *созерцание себя* в этой деятельности» [322, С. 19].

Философствование является и условием, и способом, и показателем мировоззренческого самоопределения.

Что представляет собой процесс философствования и почему он так значим для становления мировоззрения? Ученые выделяют два уровня мировоззрения: обыденное и философское. «У человека, мировоззрение которого сформировалось главным образом на базе обыденной жизни, возникает много трудностей с объяснением окружающего его мира, и часто он не только дает неадекватные ответы на возникающие перед ним вопросы мировоззренческого характера, но даже не в состоянии ответить на них вообще», — пишет В. И. Купцов [152, С. 576], такой человек не пытается осмыслить свою жизнь и подчас не поднимается даже до постановки мировоззренческих вопросов — они находятся вне сферы его интересов. «Философское» мировоззрение,



по мысли Б.Г. Мещерякова, основано на знаниях и его развитие связано с рефлексией, ему предшествует «неудовлетворенность в бессистемности, банальности и неустойчивости своих чувств, взглядов и поступков» [39]. Таким образом, именно осмысленность, отрефлексированность отличают философское мировоззрение от обыденного, житейского. С.Л. Рубинштейн в опубликованной рукописи «Человек и мир» различает «два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни». Первый способ — это бытие человека, не выходящее за границы непосредственных связей с другими людьми; бытие «почти как природный процесс», в котором отношение человека к миру — это «отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом». «Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования» [247]. Рефлексия человека по поводу его жизненного процесса в целом, т. е. процесса, ограниченного лишь пределом самой жизни — смертью, создает нечто вроде внутри-индивидуальной формы для «мировоззренческих чувств», регулирующих поведение человека в любой ситуации [247]. Второй способ бытия человека, характеризуемый С.Л. Рубинштейном, есть собственно «индивидуально-человеческий, личностный способ жизни». Для овладения этим «личностным способом жизни» необходимо философствование.

Поскольку в науке нет общепринятого определения термина «философствование», нами был предпринят анализ работ философов (Борисова С.В., Ивановой О.Э., Котельникова М.Е., Мамардашвили М.К., Тульчинского Г.Л., Тюгашева Е.А., Чернова С.А., и др.) с целью уточнения значения этого понятия.

О философствовании как о «реальной философии» писал М.К. Мамардашвили: «есть реальная философия, т. е. философия, которая присуща нам, если мы живем как сознательные су-

щества. Если мы выполняем свою человечность. Философский акт как пауза в ряду других актов, являющихся условием самой их возможности и определенной последовательности» [170]. Таким образом, вне философствования невозможно сознательное, собственно человеческое существование.

Стремление философствовать, считает М.Е. Котельников, заложено в каждом человеке, но далеко не у каждого это стремление осознанно и осмысленно. «Что такое философствование? — это по своей сути элементарное обобщение. Для чего нужна философия, если ее даже рассматривать сугубо прагматически? Она нужна для того, чтобы формировать культуру мышления. Чтобы учиться мыслить» [141].

По мысли С.А. Чернова, философствовать — значит оказаться в таком состоянии, когда человек *останавливается* в удивлении и задумывается над тем, что составляло основание его жизни, её суть. Мы философствуем, когда к нам вдруг *возвращается сознание непонятности*, таинственности, загадочности мира. «Философствование, пишет философ, — это способность человека сознать дистанцию, «зазор» между миром, как он есть поистине, сам по себе, и нашими представлениями о нем, двигаться по краю нашего знания, по границе между известным и неизвестным. *Это — попытка понять мир «заново», «с начала».*

Философствуя, человек выходит из состояния связанности и ограниченности привычным, он пытается мыслить *свободно*» [315].

Г.Л. Тульчинский размышляет о «непрофессиональном», живом философствовании как «многообразном и разнообразном в своей жизненной полноте осмыслении мира в его единстве и беспредельности». С его точки зрения, философствование, есть «путь и способ самопознания, самообъяснения и самооправдания». Это «попытка конечного существа понять бесконечный мир» [217].

О.Э. Иванова обращает внимание на рефлексивность процесса философствования: он связан с особым актом осмысления мира и себя в нём; актом, дающим нам некое обобщенное,

универсальное знание, свободное от повседневной «гонки за происходящим» (М. Мамардашвили)... «Философствующий субъект, — пишет ученый, — есть субъект вопрошающий, рефлексивный, мыследеятельный, обретающий в коммуникации экзистенцию» [106].

Близкое понимание процесса философствования содержится в работе С. В. Борисова. С его точки зрения, «философствование можно определить как критико-рефлексивный процесс осмысления экзистенциальных вопросов-состояний бытия человека в мире». Специфичность философствования как творческого процесса проявляется в конструировании бытия в форме проблемы. По мысли ученого, «философствование является выражением основных убеждений человека, его мировоззренческой позиции... это духовный акт, в котором действует не только интеллект, но вся совокупность духовных сил человека, включая эмоциональные и волевые качества, т. е. в основе философствования лежит опыт человеческого существования во всей его полноте».

Философствование начинается там, где кончается внешний опыт сознания, внешний опыт деятельности мышления и начинается внутренний рефлексивный опыт мышления [48].

Определяя и описывая процесс философствования, ученые пользуются такими понятиями, как удивление, вопрошание, проблемность, самопознание, рефлексия, свобода, творчество, экзистенция, мировоззренческая позиция, человечность.

Г. Л. Тульчинский говорит о нескольких способах философствования. Это «левополушарное» словесное философствование, которое может реализовываться практически в любом речевом акте и в любом жанре речевого и языкового общения, «правополушарное» философствование, реализуемое с помощью иконических знаков — схем, рисунков, изображений, и «поступочная» философия — способ философствования, выражающийся непосредственно в образе жизни, поведении [217]. Замечание ученого важно в свете изучения юношеского философствования, поскольку об этом процессе могут свидетельствовать не только устные

и письменные высказывания учащихся, но и результаты их трудовой и творческой деятельности, совершаемые ими поступки. Во всяком случае, если юноша открыто не говорит и не пишет о смысложизненных проблемах, это еще не значит, что ему чуждо философствование.

Философствование зарождается в первоначальной форме как наивное философствование ребенка. В старшем школьном возрасте появляются «теоретические интересы и потребности свести многообразие конкретных фактов к немногим общим регулятивным принципам, пишет И. С. Кон. — Разумеется, конкретный уровень знаний, теоретических способностей, широта интересов у ребят весьма неодинаковы, но какие-то сдвиги в этом направлении наблюдаются у всех, давая мощный толчок юношескому «философствованию» [131]. По мнению ученых, занимавшихся изучением юношеского возраста (И. С. Кон, В. Н. Колюцкий, И. Ю. Кулагина, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, Е. Е. Сапогова, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, Н. Н. Обозов, А. А. Реан, Е. А. Климов, Г. В. Миронова, Л. М. Митина, Л. С. Пряжников, Е. Н. Каменская, В. В. Столин и др.), именно в ранней юности (15–17 лет) процесс философствования становится особенно интенсивен, поскольку начинаются мировоззренческие искания. «Юноша, — пишет И. С. Кон, — ищет формулу, которая разом осветила бы ему и смысл собственного существования, и перспективы развития всего человечества» [131]. Рефлексия, самоанализ, самооценка, самоопределение — характерные особенности юношеского возраста. По мысли Р. С. Немова, «для юности характерно повышенное внимание к внутреннему миру человека, определенная возрастная интровертированность. Но это не есть думы и размышления только о себе. Это, как правило, мысли обо всем, о людях, о мире, о философских... и других проблемах. Все они личностно затрагивают и волнуют старших школьников» [197].

Проблему юношеского философствования рассматривали в своих работах такие ученые, как И. А. Арямов, Л. И. Божович, И. С. Кон, И. А. Мещерякова, М. М. Рубинштейн, В. Е. Смирнов и др.

По мысли М. М. Рубинштейна, в юности духовные поиски «идут по нескольким крупным линиям, а именно философского интереса, религиозных колебаний и общественно-политического интереса», при этом термин «философский интерес» объединяет все, что связано с проблемой прямого философствования о мире, искания смысла, проблемой добра и зла, проблемой вечности и т. д.» [246, С. 52–53]. Причем центр тяжести «лежит в решении проблем практического поведения, в определении своего практического отношения к миру и людям» [Там же, С. 55].

Общей для всех ученых является мысль о том, что юношеское философствование — это противоречивый, сложный, иногда мучительный процесс, остроту которого порой недооценивают взрослые (учителя, родители).

Насколько интенсивен процесс философствования у современного старшеклассника, способен ли он к рефлексии — на этот вопрос нет ответа в современном социогуманитарном знании. «Благодаря усилиям современных психологов и социологов, пишет И. А. Мещерякова в статье «Проблемное поле и мир переживаний старшеклассников», можно узнать, как старшеклассники относятся к сексу, алкоголю, наркотикам, как оценивают представителей своего и других этносов, в чем усматривают причины своих конфликтов с родителями и т. д., однако все это взгляд через узкие щелочки, осколки мозаики, никак не собирающиеся в целостный образ, в результате чего мы не в состоянии даже приблизительно оценить, что представляет собой все проблемное поле и каков удельный вес каждой составляющей его проблемы» [181]. Статья написана в 1998 году, однако и на сегодняшний день суждения автора остаются актуальными.

Трудность исследования процесса юношеского философствования заключается в том, что он «не видим», происходит не только и не столько в школе и не заканчивается после ее окончания.

Мы можем судить о нем по словам и поступкам ученика, длительно наблюдая за ним, анализируя его письменные работы, рисунки и другие продукты творческой деятельности, вступая с ним в личные доверительные беседы как во время обучения в школе,

так и по ее окончанию. Однако такое длительное педагогическое наблюдение возможно лишь за небольшой группой учащихся.

Получить представление о мировоззренческом самоопределении современных старшеклассников на большой выборке респондентов, возможно было, сделав предметом анализа только словесный способ философствования. Свои мысли о философии и философствовании, о волнующих их мировоззренческих проблемах ученикам было предложено высказать в сочинении не тему: «Моя философия». Сочинение писали все учащиеся 10-х классов Фрунзенского района Санкт-Петербурга (470 человек).

Выбор именно десятого класса был обусловлен следующими причинами. Во-первых, на уроках обществознания ученики уже знакомы с такими понятиями, как философия, мировоззрение, духовная сфера, на уроках литературы говорили о философских взглядах писателей, критиков, т. е. десятиклассники подготовлены к осмыслению такой сложной темы. Во-вторых, как показывает опыт, ученики 10-х классов, в отличие от учеников 9-х и 11-х, нацеленных на выпускные экзамены в формате ГИА и ЕГЭ, не оценивают любое сочинение с точки зрения его полезности или бесполезности для подготовки к предстоящим экзаменам. Этот факт необходимо было учесть, чтобы тема не вызвала у учеников отторжения в связи с ее «бесполезностью», а, напротив, заинтересовала возможностью высказаться о самом главном, сущностном, о чем очень редко спрашивают в школе.

Работу предваряло следующее обращение к учащимся.

*Уважаемый десятиклассник! Предлагаем Вам написать сочинение на тему: «Моя философия». Прежде чем приступить к работе, подумайте над следующими вопросами.*

*Как Вы понимаете, что такое философия?*

*Каков круг наиболее значимых для вас философских вопросов?*

*Какие из них Вы считаете наиболее важными:*

*- для человечества*

*- для себя лично?*

*Свойственно ли Вам философствовать?*

Ориентация учащихся на эти вопросы была связана с необходимостью выделить в их работах показатели философствования.

Ими являются:

- ♦ попытка определения философии (своей философии);
- ♦ прямые высказывания о необходимости, важности, личностной значимости философствования;
- ♦ стремление выразить собственные философские идеи, наличие своей философии или ее элементов;
- ♦ обращение к личностному опыту, анализ своих мыслей, идей, поступков.

Обратимся к анализу определений философии, данных учениками. Из 470 эссе собственное определение философии содержится в 70 (15%), т.е. его дает приблизительно каждый седьмой старшеклассник. Учитывая, что ученик сам решал, о чем ему писать, а над собственным пониманием философии его просили подумать, но давать определение было необязательно, 15% — это немало.

Как определяют десятиклассники свою «личную философию»?

Философия — это:

- ♦ **отношение:** к миру, к правилам и ценностям, к себе (*Мое личное отношение к миру — вот это и есть моя философия*);
- ♦ **поиск:** истины, своего пути, смысла (*Философию можно сравнить с моральным поиском человеческого предназначения*);
- ♦ **познание и анализ:** себя, своего жизненного опыта, окружающего мира (*Жизненный опыт имеет каждый сознательно живущий человек, его анализ и есть философия*);
- ♦ **размышление:** о себе, о «вечных вопросах», о будущем, и т.д. (*На мой взгляд, философия состоит в том, чтобы задумываться о будущем, о новом веке и о нас в нем; это искусство индивидуального размышления*).
- ♦ **стремление:** стать мудрым, познать истину, познать этот мир (*Философия — это стремление к мудрости, стремление к чему-то высшему*);
- ♦ **мировоззрение.**

Напрямую связали понятия философия и мировоззрение 12 десятиклассников (17%):

- ♦ *Философия человека — это его мировоззрение.*
- ♦ *Для меня философия — это отношение человека к миру, мировоззрение.*

- ♦ *Под философией можно понимать мировоззрение человека, его образ мыслей, жизненные принципы, цели, стремления, ценности.*

По мнению М. В. Телегина, «между мировоззрением обычного человека и философской концепцией есть очень много параллелей: любую философскую систему можно понимать, как мировоззрение ее творца-философа, а мировоззрение обычного человека, если оно осознано, можно интерпретировать как личную философию этого человека. Содержанием философии и мировоззрения выступают одни и те же философско-мировоззренческие проблемы» [279].

Таким образом, давая определение «личной философии», старшеклассники прежде всего имели в виду именно мировоззрение: в их определениях содержатся практически все его компоненты: познавательный, ценностно-нормативный, эмоционально-волевой, практический (А. А. Радугин). Ими были названы мировоззренческие проблемы как содержание философии:

- ♦ *Моя философия — то, что я думаю о глубинных вопросах, связанных со смертью, ложью, дружбой, любовью, Богом и смыслом моей жизни;*
- ♦ *Философия — это поиск ответов на вопросы отношений человека и мира;*
- ♦ *Моя философия — это мое мнение об окружающей среде, мое мировоззрение, мое отличие добра от зла. Что красиво, а что некрасиво. Придерживаться ли моральных норм и правил?*

Несмотря на множественность определений, данных учениками, их содержательный анализ позволяет сделать вывод о том, что старшеклассники понимают родство понятий мировоззрение и личная философия, и эти понятия относятся для них к «высокой», непрактической, но совершенно необходимой сфере человеческой жизни:

- ♦ *Философия — это наука о достижении человеком мудрости, о познании истины и добра.*
- ♦ *Философия — это красота мысли... это попытка ответить на интересующие души вопросы.*
- ♦ *Философия — это способ оторваться от повседневных проблем и почувствовать себя талантливей, умнее, способным решать «вечные вопросы»...*

Предназначение философии десятиклассники видят в возвышении человека, в его самосовершенствовании, самопознании и правильной оценке окружающего мира, *«глубоком понимании исследуемого предмета»*, соединении внешнего мира с внутренним; она учит *«правильно задавать вопрос самому себе — ибо ответ внутри нас самих!»*.

Ее значение в мире огромно:

- ♦ *Сначала мир формирует в человеке философа, а потом философ изменяет мир в лучшую или худшую сторону. Философы — это двигатели человечества.*

Для многих она связана с духовно-нравственными размышлениями: с *«моральным поиском»*, различением добра и зла, исканием *«истины»*, *«правды»*, самосовершенствованием, т. е. философия понимается как *«этический проект, нравственно достойный образ жизни»* (А. А. Гусейнов) [87]:

- ♦ *Философия — это обостренно совестливое отношение человека к окружающему миру.*

В отличие от толкований, данных в различных словарях, где философия определяется как *наука, дисциплина, система знаний, форма общественного сознания* и др., старшекласники пытаются объяснить значение этого понятия с помощью существительных, обозначающих действия: *отношение, поиск, анализ, познание, размышление, стремление, искание, становление* и др. Для них философия — это деятельность, и проявиться она может также в действии, поступке:

- ♦ *Вернув потерянную кем-то вещь или даже покормив бездомную кошку, мы тоже отражаем свою философию жизни.*

В своих определениях ученики используют метафоры, называя философию *«увлекательным путешествием к самому себе»*; *«органом ориентации человека в пустом и сложном пространстве»*; *«духовной путеводной звездой в судьбе человека»*. *«В моем понимании философия есть некий пазл, который человек собирает в течение всей жизни. Я только начинаю собирать свой пазл»*, — пишет ученица. Попытка выразить сложность и напряженность внутренних поисков приводит юношу к поиску адекватных этой задаче средств словесной выразительности. Поэтому словесную

выразительность, которая проявляется в постановке риторических вопросов, использовании метафор, сравнений, неполных предложений, парцелляции и т. д. можно считать косвенным показателем интереса к процессу философствования.

Как относятся старшекласники к философствованию и насколько значим этот процесс для них лично?

Ответ на эти вопросы содержится в 82 работах (17%). Обратим внимание на то, что вопрос не был обязательным, и ученик мог обойти его в своей работе по разным причинам, в частности, потому, что увлекся размышлениями над другими волнующими его проблемами. Однако анализ высказываний о философствовании 82 учеников дает материал для обобщений и позволяет, конечно, с некоторой осторожностью, делать выводы об отношении к этому процессу большинства старшекласников.

35 авторов (43%) написали о том, что они **любят философствовать** и считают, что без осмысления жизни, постоянного размышления над вечными вопросами Бытия невозможно стать личностью.

- ♦ *Размышляя, я совершенствую себя.*
- ♦ *Я философствую практически всегда и везде, я «голоден», мне нужны ответы. «Голодным» буду, наверное, всегда.*
- ♦ *Философия дает мне ощущение человечности. Построение собственного мысленного мира — важнейшая задача для человека.*
- ♦ *Наша жизнь как замкнутый круг... куда-то торопимся, опаздываем, а хочется буквально на минуту, на секунду остановиться и спросить себя: а зачем все это? Куда мы все время бежим? За чем гонимся? Для чего мы живем? Для чего я живу? Минутная слабость. Мы снова опускаем голову и бежим дальше, вперед и вперед, в будущее: в школу, на работу в магазин... Я считаю, что каждый человек время от времени должен задумываться, хотя бы на минуту.*
- ♦ *Я точно могу сказать, что стремление к мудрости у меня присутствует. Каждый день я общаюсь с людьми, принимаю решения и несу ответственность за свой выбор, все это заставляет меня думать, размышлять, формировать свою точку зрения, то есть философствовать. На вопросы о доброте, человечности, любви каждодневно отвечает человек своими поступками.*

- ♦ *Человек, который способен философствовать, способен жить, быть личностью. В моей бывшей школе на уроках обществознания мы часто с учителем обсуждали тему урока. Преподаватель почти каждого спрашивала, что тот считает по тому или иному поводу. И самое интересное, что у каждого было свое мнение, которое он мог доказать.*
- ♦ *То, что мне больше всего нравится, это теплые и искренние мысли, приходящие нечаянно в голову.*
- ♦ *Как дом без библиотеки словно тело без души, так и человек без философии — животное.*

Зачем, по мнению старшеклассников, нужно философствование? Оно необходимо для самосовершенствования; выхода из повседневности в область высокой духовности и поиска высшего смысла Бытия, собственного предназначения; избавления от бессмысленности существования, творческой реализации в построении собственного «мысленного мира»; решения вопросов, связанных с отношениями с другими людьми; личностного роста.

Итак, чуть меньше 50% старшеклассников положительно относятся к философствованию и считают этот процесс личностно значимым.

17 человек (21%) написали, что не любят философствовать или делают это очень редко:

- ♦ *Скажу сразу — я не люблю философствовать.*
- ♦ *Недавно я подумал над тем, есть ли у меня философские взгляды и пришел к выводу, что их нет.*
- ♦ *Я философствую очень редко.*

Причины нелюбви к философствованию следующие:

Философствование не приносит пользы:

Я не считаю нужным философствовать, да и кому философия приносит пользу? Мне кажется, уже не так много людей, которые любят философствовать.

Это бессмысленное занятие:

- ♦ *Не стоит сильно заикливаться на философии. Есть ли смысл искать ответы на вопросы, которые не дано понять человеку?*
- ♦ *Возьмем, к примеру, такие «вечные» вопросы, как кто я?, где мое место в жизни и др. На такие вопросы я практически не обращаю внимания и считаю, что глубокомысленное изучение*

*таких вопросов — пустая трата времени, ведь философия — болтология.*

Сложное, неприятное, бесполезное:

- ♦ *Я не люблю философствовать. Для меня это сложно, а еще в конце концов мысли сводятся к тому, что все люди не вечны, и мы когда-нибудь умрем. Мне неприятно философствовать, а еще я не вижу для себя пользы, поэтому я считаю, что философствовать бессмысленно.*

Философствовать несвоевременно:

- ♦ *Сейчас человек навряд ли сядет и начнет думать о вечном, о мире, разве что он может сделать это в туалете или в транспорте.*

Рано, это занятие для пожилого возраста:

- ♦ *В мои годы пока тяжело понять цель в мире, поэтому сейчас я редко задумываюсь об этом. Я считаю, что пожилым людям, прожившим долгую жизнь, проще определить смысл своей жизни, цель на Земле и другие важные проблемы.*
- ♦ *Я считаю, что в юношеские годы подростки не размышляют о самом смысле жизни, а мечтают, только люди преклонного возраста поистине задумываются о самом смысле их прожитой жизни, ради чего и кого они прожили свою жизнь и насколько она была успешной.*

Мне несвойственно философствовать:

- ♦ *Редко задумываюсь. Мне по жизни несвойственно философствовать.*
- ♦ *Я редко философствую... Я живу одним днем.*

Обращает на себя внимание речевая невыразительность высказываний, неуместный разговорный стиль («навряд ли», «по жизни», «заикливаться»).

Нежелание пятой части старшеклассников философствовать объясняется и незрелостью некоторых авторов, что, в свою очередь, является проявлением неравномерности личностного развития, и влиянием прагматизма жизни и, наконец, отсутствием окружающей среды (в первую очередь, в семье и школе), побуждающей к постановке и решению смысложизненных вопросов.

Далеко не все авторы эссе написали только о своем отношении к философствованию. Старшеклассники размышляли

о разных аспектах этого процесса. Анализируя похожие высказывания, содержащиеся, как правило, в нескольких работах (7–15), мы обратили внимание на следующие повторяющиеся мысли старшеклассников.

Современное поколение не хочет философствовать.

Вероятно, общение с «редко задумывающимися» сверстниками привело некоторых авторов эссе к следующим неутешительным выводам о своем поколении.

- ♦ *Тему «Моя философия» считаю слишком сложной для некоторых в десятом классе.*
- ♦ *Некоторых философия обходит стороной.*
- ♦ *Так вот умеет ли современный подросток философствовать в полном смысле этого слова? Научили ли его этому? Я считаю, что нет. Не многие из моих сверстников задаются важными вопросами современности. Многих вообще не волнуют какие-то проблемы.*
- ♦ *В наше время люди вряд ли часто задаются «вечными» вопросами. Мы теряем свою человеческую сущность, для нас основной целью становятся материальные блага. Каждый должен иметь свое мировоззрение. Но сейчас новое поколение это не интересует. Они охвачены жизнью, где философия практически потеряла смысл.*

**Философствование мучительно.** Философские размышления далеко не всегда оказываются «теплыми и искренними мыслями, приходящими нечаянно в голову». Порой они приводят к тоске и ощущению бессмысленности всего, психическим и даже физическим страданиям.

- ♦ *Порой познание себя, своего смысла жизни, своего предназначения вводило меня чуть ли не в депрессию.*
- ♦ *Я частенько задумываюсь о смысле жизни, смысле существования — о смысле всего. Эти размышления вызывают лишь головную боль, потому что все больше и больше начинает казаться, что смысла ни в чем вообще нет.*

Эти высказывания подтверждают, что выводы психологов о сложности, мучительности процесса юношеского философствования, актуальны и применительно к современному старшекласснику.

**Чрезмерное философствование опасно.** Если слишком задумываться, можно в жизни многого не успеть.

- ♦ *Я считаю, что думать о своем бытии очень важно, хоть и не всегда, главное — не забывать жить, а то задумаешься, и все, умирать уж пора, а у тебя нет ни семьи, ни друзей, ни катала. И что делать? Вот и додумался!*

**Философствование должно носить практический характер.** Наряду с возвышенными рассуждениями мы столкнулись и с довольно прагматичным взглядом на процесс философствования.

- ♦ *Мне нужна такая философия, чтобы, опираясь на нее, я могла наиболее успешно разрешать житейские проблемы вне зависимости от их неожиданности, сложности, значимости.*
- ♦ *Мне нужна такая философия, которая не уводила бы в призрачный мир.*
- ♦ *Я, разумеется, тоже люблю философствовать. Но моя философия носит чисто практический характер. Как мне кажется, задавать вопросы, зачем я на этой земле, в чем смысл жизни, стоит уже под старость, когда приходит пора подводить итоги жизни. А до этого момента наше дело — действовать, двигаться вперед.*

Философия — это очень личное.

- ♦ *Согласитесь, философия — довольно личная и сокровенная тема.*
- ♦ *Мои друзья и близкие не могут сказать, что для меня свойственно философствовать, так как я не высказываюсь вслух о своих взглядах, потому что считаю это очень личным.*

Моя философия — это мой собственный взгляд на мир.

Как одну из тенденций можно отметить подчеркнутое стремление десятиклассников к самостоятельности в решении проблем мировоззрения, желание иметь именно свой взгляд на мир, свою собственную философию.

- ♦ *Я сама себе философ.*
- ♦ *Я всегда имела свой взгляд на мир и свою точку зрения.*
- ♦ *Я стараюсь жить, формируя свое внутреннее «я», независимо от принципов общества, в котором я живу. Я хочу сформировать свою собственную философию. Я формирую ее, опираясь на знания, друзей и родителей.*

В то же время некоторые старшеклассники после слов «я считаю» переписывали фразу или довольно большой отрывок текста из Интернета, причем без кавычек. Можно сделать вывод, что ученик считает необходимым иметь *свое* мнение, *свою* философию и предпочитает лучше выдать чужое за свое, нежели просто присоединиться к мнению ученого или публициста.

**Философствование увлекательно.** Целый ряд работ (около 20-ти) начинался чужими фразами, а заканчивался все-таки своими размышлениями. В процессе написания эссе ученик начинал задумываться над вопросами, которые раньше не задавал себе, и этот процесс оказывался для него интересным: «Узнав о теме сочинения, я задумалась над своей жизнью», — пишет десятиклассница. И этот процесс размышлений над жизнью для абсолютного большинства писавших оказался увлекательным, что следовало и из прямых высказываний авторов сочинений, и из самой стилистики работ.

**Философствовать свойственно каждому человеку.** Так считают 9 % авторов, из числа тех, кто затронул в своих эссе тему философствования.

- ♦ *Мне кажется, каждому свойственно философствовать. Так или иначе каждый человек задавал себе какой-нибудь вопрос. Даже это сочинение, наверно, является философствованием.*
- ♦ *На самом деле, все люди — философы. Я иногда уснуть не могу, потому что о чем-нибудь думаю.*
- ♦ *Философствует каждый. Просто кто-то добивается чего-то полезного в ходе своего философствования, а кто-то просто помудрствует на никому не нужные темы и все.*
- ♦ *Я никогда раньше не думала на тему «Моя философия» и сначала не знала, как собраться с мыслями. Но, немного подумав, я поняла, что философия вокруг меня: она в любом моем поступке, в общении с людьми.*

Для обнаружения таких показателей философствования, как попытка выразить собственные философские идеи, наличие своей философии или ее элементов; обращение к личностному опыту, анализ своих чувств, мыслей, идей, поступков, необходимо было обратиться к анализу всего массива эссе старшеклассников.

Мировоззренческие проблемы были названы, но никак не прокомментированы в 37 работах (8%). 242 автора (51%) не только обозначили волнующие их проблемы, но и высказали по ним собственные суждения.

В эссе 85 % авторов можно обнаружить такой показатель философствования, как выдвижение собственных философских идей, наличие своей философии или ее элементов (взглядов, убеждений, идеалов и т. д.).

Обращение к личностному опыту, анализ своих мыслей, идей, поступков содержится в 54 % работ.

Качественный анализ волнующих учеников мировоззренческих проблем, их философских взглядов, осмысления ими личностного опыта будет дан в следующих разделах главы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в процесс философствования, в той или иной степени, вовлечены около 85 % старшеклассников. Около 43 % считает этот процесс необходимым и лично значимым.

Старшеклассники понимают личную философию как мировоззрение, которое имеет для них, в первую очередь, практический, деятельностный смысл, как ответ на вопрос, как и для чего жить. Для большинства философствование воспринимается как необходимая духовная деятельность, относящаяся к «высокой», нематериальной сфере человеческой жизни. Только 4 % ищут в нем исключительно прагматический смысл.

Однако достаточно велик и процент тех, кто равнодушен к проблемам мировоззрения (37 %) и считает философствование бесполезным занятием (21 %).

Подведем итоги нашего исследования философствования как основного критерия мировоззренческого самоопределения современных старшеклассников. Данные представим в таблице 3.

Необходимость понять, о чем философствуют старшеклассники и каков круг волнующих их мировоззренческих проблем, определила дальнейшее направление исследования.



Таблица 3

Философствование как основной критерий мировоззренческого самоопределения современных старшекласников

Показатели	Процент учащихся
1. Попытка определения философии (своей философии)	15% от общего числа
2. Прямые высказывания о необходимости, важности, личностной значимости философствования	43% от числа высказавшихся о философствовании
3. Постановка и решение мировоззренческих проблем	59% от общего числа
4. Выдвижение собственных философских идей, наличие своей философии или ее элементов	85% от общего числа
5. Обращение к личностному опыту, анализ своих мыслей, идей, поступков	54% от общего числа

## 2.2. Направленность мировоззренческих поисков старшекласников

Содержанием мировоззренческого самоопределения является постановка и решение основных смысложизненных, экзистенциальных проблем.

Какие мировоззренческие проблемы наиболее актуальны для современных старшекласников, какова степень глубины, самостоятельности в их осмыслении?

Ответы на эти вопросы отсутствуют в современном научном знании. Абсолютное большинство исследований, касающихся проблем старшекласников, посвящено, в первую очередь, проблеме профессионального самоопределения, во вторую, — проблеме социализации.

Мировоззрение старшекласников рассматривается в работах Берсеновой Т.А. [29], Вершловского С.Г. [77, 266], Гуциной Т.Н. [88], Стойлик А.Ю. [272], Троценко И.Н. [285], однако этими учеными исследуются преимущественно ценностные ориентации старших школьников и не изучается круг мировоззренческих проблем, волнующих учащихся.

Несколько работ обращено к *жизненным* проблемам старшекласников (Т.Д. Дубовицкая [291], А.И. Мещерякова [181], В.С. Мухина [192], Т.В. Понарядова [226], С.Я. Уварова [291], одно психологическое исследование посвящено *экзистенциальным* проблемам (Н.Н. Загрядская [101]).

Анализ этих исследований позволяет сделать вывод о том, что имеющиеся в науке данные о мировоззренческих проблемах, волнующих современных старшекласников, немногочисленны, разрозненны и противоречивы. «Современная педагогика уделяет мало внимания проблемам смысла жизни и судьбы», — пишет А.Э. Зотова [105], и с ее мнением трудно не согласиться.

Между тем без знаний о содержании, направленности мировоззренческих поисков старших школьников невозможно проектирование системы их педагогической поддержки, что обусловило необходимость эмпирических исследований.

Сопоставление данных, полученных в результате опроса учащихся о значимости для них проблем мировоззрения (в опросе участвовали 599 учеников 8–11 классов Санкт-Петербурга и города Печоры Псковской области — в возрасте от 14 до 18 лет) и эссе на тему «Моя философия» (работу писали 470 десятиклассников Санкт-Петербурга) позволяет увидеть картину мировоззренческих исканий старшекласников.

По результатам опроса, 63% старшекласников проявляют интерес к проблемам мировоззрения, считают их лично значимыми. 27% не считают эти проблемы актуальными и важными для себя лично, 10% затруднились ответить на этот вопрос. Таким образом, почти треть учащихся равнодушна к «вечным» проблемам человечества, тогда как, по мнению психологов, интерес

к смысложизненным проблемам, мировоззренческое самоопределение являются характерной особенностью юношеского возраста: «юность — решающий этап становления мировоззрения. В этот период жизни у человека появляется потребность... построить стройную систему взглядов на мир, определить свое место в этом мире», — пишет И. С. Кон [131, С. 311]. Это противоречие можно объяснить, во-первых, тем, что процесс взросления у всех происходит по-разному и далеко не всегда физический возраст соответствует психологическому, а во-вторых, тем, что на этот процесс влияют разные жизненные обстоятельства, которые в каждой человеческой жизни складываются индивидуально.

На вопрос, **какие именно из вечных (мировоззренческих) проблем наиболее значимы для Вас лично**, ответили 71% учащихся, 29% написали «никакие» или ушли от ответа. Некоторые из тех, кто написал, что его не волнуют мировоззренческие проблемы или он затрудняется ответить на вопрос (8%), все-таки выделили значимые для себя проблемы, правда, не все из них можно отнести к мировоззренческим.

Проблемы, действительно являющиеся мировоззренческими, назвали около 61% учащихся. Среди них на первом месте — проблема смысла жизни (17%), далее — поиск своего пути (14%), проблемы веры, религии, поиска Бога (10%), морали и нравственности (10%), долга и совести (7%), что ждет человека после смерти (7%), будущее (2%), экология (2%), духовность (1%), любовь (1%). Приведем примеры ответов старшеклассников:

- ♦ *Лично для меня наиболее значима проблема выбора как такового. Выбор будущей профессии, выбор нравственных ценностей, выбор тех людей, которые необходимы мне. Мне слишком сложно остановиться на чем-то одном.*
- ♦ *Меня волнует то, что трудно изменить себя, способ мышления и жизни.*
- ♦ *Хочу понять смысл своего пути, смысл существования человека, смысл всего живого.*
- ♦ *Как сломать собственную личность и построить новую?*
- ♦ *Поиск самого себя в этом странном, непонятном мире, поиск собственной совести.*

- ♦ *Выбор веры. Принадлежу к одной религии, но, возможно, хотел бы принять другую, ведь Бог один, и не страшно, если ты меняешь религию.*
- ♦ *Для меня, скорее, важен вопрос веры. Я верю в Бога, но не полностью «погружен» в свою веру.*
- ♦ *Отдаление человека от природы, тупик в эволюции человека.*

Ответы учеников позволяют сделать вывод о том, что старшеклассников, в разной степени, волнуют все основные проблемы мировоззрения: отношение к себе, к другим людям, к миру и Богу.

Анкетный опрос не подразумевал развернутых высказываний. Однако около 5% респондентов не просто обозначили волнующие их проблемы, но и высказали по ним свои суждения. О своих глубинных сомнениях ученики написали в анонимной анкете, отвечая на вопросы незнакомого исследователя, не предполагая получить отклик на свои вопросы. Ими движет желание просто высказаться. Эмоциональность ответов, обилие риторических вопросов, повторяющиеся слова свидетельствуют о том, что для молодых людей проблема поиска смысла жизни, осознания бессмысленности существования, ориентированного только на работу и заработок, стоит очень остро.

- ♦ *Если задуматься, то мы живем ради того, чтобы зарабатывать деньги, зачем тогда жить и кому это надо?*
- ♦ *Для чего мы живем? В чем смысл жизни? Родиться, прожить 60 лет и умереть? Мы все время учимся, работаем и т.д., у нас нету времени на себя, вначале мы ходим в детский сад, потом школа, и идем в институт, а что дальше? А, ну да, работа, и начинаем мы работать в 20–30 лет, потом мы выходим на пенсию, у нас появляется свободное время, но мы старые и не можем ничего делать, кроме как сидеть дома и смотреть телевизор, многие хотят поехать за границу и изучать разные культуры, но им не позволяют финансы, и поэтому они работают, работают, работают.*
- ♦ *Для меня важна проблема выбора собственного жизненного пути. Я не вижу перспектив, не вижу смысла во всем том, что меня окружает. Нет мотивации, нет желания идти к чему-либо.*
- ♦ *Кто я?? для чего я нужен??*

Трудно не согласиться с И. А. Мещеряковой в том, что взрослые «явно недооценивают остроту переживаний старшеклассников, связанных с их восприятием окружающего мира (мировоззренческими проблемами)», т. е. именно тем кругом проблем, который «составляет содержание мировоззренческого самоопределения и влияет на личностный рост старшеклассников» [181].

Около 10% учащихся выделили волнующие их проблемы, которые, нельзя напрямую отнести к мировоззренческим: выбор профессии, профессиональное самоопределение — 5%, социальные проблемы (плохое правительство, плохая жизнь, социальная несправедливость, казнокрадство, безработица; курение, алкоголизм и др.) и национальные проблемы — 4%, школа, уроки, экзамены — 1,5%.

- ♦ *Что так всё плохо? Почему, когда ты на улице, необходимо держать ухо востро? Почему нет порядка? Всё вроде бы красиво, а если копнуть глубже, такая несправедливость. Кто должен следить за этим? Если ты хороший человек, всё воздастся свыше?*
- ♦ *Для меня лично значима проблема нашего государства, в котором на каждом шагу коррупция, обман, большая смертность, безработица и бандитизм. В общем, нет смысла далее писать, т. к. это ничего не изменит.*

Ученики пишут о социальных проблемах, но эти проблемы порождают чувство безнадежности, ощущение тотальной несправедливости, неверие в возможность что-то изменить, что, в свою очередь, аккумулируется в мировоззрении.

Что думают ученики о значимости мировоззренческих проблем для своих современников? На вопрос, **важны ли эти проблемы для современного человека, или, с вашей точки зрения, можно спокойно обойтись без них**, «Да, важны», — ответили 65% учащихся. Больше трети опрошенных (35%) считает, что современный человек может прекрасно прожить, не озадачивая себя «вечными» проблемами, «проклятыми» вопросами Бытия.

Эти ответы практически совпадают с ответом на вопрос о значимости проблем мировоззрения для себя лично (63% ответили на вопрос положительно, 27% — отрицательно, 10% затруднились ответить).

В исследовании Н. П. Терентьевой, проводившей опрос 1160 учащихся 9 и 11 классов школ Челябинска и Челябинской области, Магнитогорска, Оренбурга, Вятки, Самары, Череповца, также ставился вопрос о значимости мировоззренческих проблем для современного человека. Данные, полученные ученым, на широкой выборке старшеклассников провинции, практически совпали с нашими данными, что говорит об объективности выявленной картины. В работе Терентьевой приведена также аргументация ответов учащихся.

На вопрос: «Задается ли современный человек вопросами о смысле жизни» 65,5% старшеклассников ответили положительно, 17,5% — отрицательно, 17% не ответили. Ученый отмечает, что учащиеся, не считающие, что современный человек задается вопросом о смысле жизни, аргументируют свое мнение, во-первых, бешеным ритмом жизни, отсутствием времени на размышления («*Не до того!*»); во-вторых, «ситуацией выживания», когда человек живет одним днем («*Важнее хлеб насущный*»). В-третьих, это объясняется прагматической, карьерной устремленностью («*Если постоянно думать об этом, можно сойти с ума. Нужно идти вперед и добиваться своих целей*»). В-четвертых, наблюдаются единичные случаи своеобразного ценностного нигилизма («*Не задаются и правильно делают. Глупо думать, что человек рожден для конкретной цели*»). Наконец (и этот аргумент самый частотный), старшеклассники наблюдают приоритет материальных ценностей в современном обществе и мотивируют этим отказ от решения смысложизненных проблем духовного порядка: «*В нашем мире важны деньги и материальные блага*» [281].

Можно сделать вывод, что около 35% учащихся, по разным причинам, отвергают необходимость решать «вечные проблемы» человечества. При этом включенное педагогическое наблюдение, а также анализ эссе старшеклассников показывают, что размышлять над мировоззренческими проблемами могут и те учащиеся, которые не считают их значимыми в жизни. Однако такое

философствование можно назвать «ситуативным», вызванным необходимостью (письменная работа, вопрос учителя) или ситуативным интересом (например, острая дискуссия в классе, связь обсуждаемой проблемы с личными переживаниями т.д.). В целом же, проблемы мировоззрения воспринимаются этой частью учеников как незначимые и неинтересные.

Данные опроса о мировоззренческих проблемах, значимых для старшеклассников, подтверждаются анализом философских эссе, в которых десятиклассники называли волнующие их проблемы и размышляли о них.

Ряд проблем был просто назван авторами, но никак не прокомментирован. Таких работ немного — 37 (8%).

В качестве значимых, волнующих учеников проблем в этих эссе были выделены следующие.

#### **Существование Бога, происхождение мира, жизнь после смерти (22 %):**

- ♦ Кто создал этот мир?
- ♦ Откуда взялся мир, почему до сих пор не найден ответ на этот вопрос и будет ли найден когда-нибудь?
- ♦ Есть ли Бог и что будет после смерти?
- ♦ Смысл смерти?
- ♦ Что такое душа?
- ♦ Существование ада и рая.
- ♦ Неужели нам отведено лишь около ста лет, а потом все, конец? Пустота?
- ♦ Для чего нужны были тогда люди, если они все равно обречены на погибель?

#### **Личное предназначение (19 %):**

- ♦ Предназначение человека и мое лично.
- ♦ Хочу найти конкретно свою значимость в мире и построить свои принципы жизни.
- ♦ Какова моя миссия на земле?
- ♦ Дает ли моя жизнь что-то развитию общества?
- ♦ Зачем жить? Для чего я, именно я, живу?

#### **Добро и зло, нравственный выбор (14 %):**

- ♦ Как отличить хороший поступок от плохого?
- ♦ Как сделать правильный выбор в жизни, не ошибиться, не свернуть с правильного пути?

- ♦ Что такое добро и зло, где грань между ними?
- ♦ Добро или зло несут в себе достижения цивилизации?
- ♦ Можно ли любую цель, любую задачу назвать смыслом жизни? Бывает ли смысл жизни «хорошим» или «плохим»?
- ♦ Как прожить жизнь так, чтобы близкие вспоминали о тебе как о хорошем человеке, как о человеке с душой?

#### **Человеческие отношения: любовь, дружба и т.д. (9 %):**

- ♦ Для меня наиболее важными вопросами являются дружба, искренность и любовь.
- ♦ Для меня всегда под вопросом будет только одно... А есть ли вообще любовь и счастье?

#### **Проблемы современной общественной жизни (5 %):**

- ♦ У меня есть философский вопрос для человечества: когда же, наконец, будет справедливость и в чем причина общественной апатии?
- ♦ Я постоянно задаю себе вопросы такого типа: почему людям присуще вести бессмысленные войны между собой из-за национальных, расовых, религиозных или государственных различий, почему в современном обществе утрачены моральные и духовные ценности, почему некоторые люди перестали мыслить, мечтают о мнимых ценностях?
- ♦ Меня все больше в последнее время волнуют вопросы взаимоотношения между людьми разных национальностей.

242 автора (51%) не только обозначили волнующие их проблемы, но и высказали по ним собственные суждения.

Ученики **размышляли** над проблемами

- ♦ смысла и цели жизни (139–57%),
- ♦ существования Бога, религиозной веры (67–28%),
- ♦ ценностей (24–10%),
- ♦ отношений между людьми (14–6%),
- ♦ счастья (13–5%),
- ♦ смерти, бессмертия, жизни после смерти (11–5%),
- ♦ предназначения человека (11–5%), любви (9–4%),
- ♦ добра и зла (8–3%),
- ♦ отношения человека к природе, человека и природы (8–3%),
- ♦ состояния современного общества (6–2%),
- ♦ дружбы (6–2%),
- ♦ мечты (6–2%),
- ♦ межнациональных и религиозных конфликтов (5–2%).

Старшеклассниками были также **затронуты** проблемы **о мире**:

- ♦ о происхождении мира, существовании иных миров, познаваемости мира, несправедливости мироустройства, категориях времени, бесконечности;
- ♦ о красоте мира, которую люди не замечают, о красоте и чуде природы,
- ♦ о том, как сделать мир лучше;

**о человеке** (личностных, нравственных и общественных проблемах):

- ♦ о душе;
- ♦ о судьбе, лишениях и потерях;
- ♦ о самоопределении, развитии и саморазвитии, способности человека меняться;
- ♦ о проблеме выбора; о цели и стремлении к ней;
- ♦ о прощении и умении прощать, о милосердии и сострадании, взаимопомощи и чести;
- ♦ об отношении к материальным благам;
- ♦ об общении и невозможности счастья в одиночестве;
- ♦ о самоубийстве;
- ♦ о патриотизме и толерантности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что десятиклассников волнует довольно широкий круг мировоззренческих проблем, однако на первом месте — проблемы смысла жизни, существования Бога, веры, нравственных ценностей, что совпадает с результатами анкетного опроса.

Насколько глубоко эти проблемы осмысляются старшеклассниками? Анализ философских эссе дает основание для выделения нескольких групп учащихся по уровню, качеству осмысления темы. Условно они были обозначены как «философы», «думающие», «задумывающиеся», «не думающие».

Основанием для такой группировки стали следующие критерии.

**1. Глубина суждений.** Как найти объективные показатели этого наиболее субъективного критерия? В толковых словарях даются следующие определения глубины: «непостижимость, необъятность, о мыслях» (Толковый словарь В.И. Даля); «значительность и сложность содержания» (Толковый словарь

Д.Н. Ушакова); «сила, степень проявления чего-н.; основательность» (Толковый словарь С.И. Ожегова); «если говорят о глубине мысли, исследования, книги и т.п., то подразумевают, что они имеют важное значение, хорошо продуманы и помогают понять сущность предмета» (Толковый словарь Д.В. Дмитриева).

В философии слово глубина «употребляется в основном как метафора для обозначения «количества» мысли, которую может содержать или пробуждать тот или иной дискурс» [134].

Итак, показателем глубины суждений является «количество» мысли, ее значительность, основательность, аргументированность, непротиворечивость,

**2. Оригинальность и самостоятельность суждений.** Оригинальность — «качество личности или продукта деятельности, выражающееся как самобытность, неповторимость, своеобразие, нестандартность» [209]. Самостоятельность понимается нами как неподражаемость, критичность мышления, собственное осмысление проблемы, а не повторение «общих мест». Показателями оригинальности и самостоятельности суждений являются наличие собственного мнения, собственное видение проблемы, основанные на анализе экзистенциального опыта, размышлениях над проблемами мировоззрения.

**3. Системность взглядов, наличие ведущей идеи.** Показателем данного критерия является наличие (или отсутствие) собственной философии как системы взглядов, объединенных общей идеей. Безусловно, такая *система* встречается в единичных работах, однако мы можем выделить в эссе учеников *элементы системы, отрывочные философские суждения* либо их *отсутствие*.

**4. Индивидуальность стиля.** Наличие собственной системы идей, собственной философии, как правило, требует и своеобразного, адекватного этим идеям, стилистического оформления. Индивидуальность стиля может проявляться в нестандартном речевом и композиционном оформлении текста, в использовании оценочных, эмоционально окрашенных и экспрессивных речевых средств и др.

Чтобы дать представление о выделенных нами группах, кроме их общей характеристики, представим отрывки из сочинений учеников, в которых раскрыты их философские взгляды (суждения о мире, Боге, жизни и ее смысле).

Первая группа, которую мы назвали «философы», самая многочисленная (5%). К ней были отнесены ученики, работы которых отличаются глубиной осмысления темы, оригинальностью и самостоятельностью мышления, наличием собственной системы взглядов, ведущей идеей. Авторы ставят вопросы философского характера, формулируют ценностные ориентиры, проектируют собственное развитие.

Работы обладают ярким индивидуальным стилем, метафоричностью рассуждений, они, как правило, самые большие по объему (5–8 страниц).

Чтобы представить многообразие взглядов этой группы учащихся, приведем несколько отрывков из работ, в которых заявлены разные, иногда противоречащие друг другу позиции. Основная мысль отрывка вынесена нами в заглавие.

### **Поиск, движение, действие**

*Главным побудительным фактором существования является поиск. Чем больше человек продвинулся в познании себя и мира, в своем развитии, тем больше он может взять от мира и дать ему. Я думаю, человек должен жить ради других, но не вопреки себе, а в согласии с собой, своей совестью и душой. Мир не создан лишь для удовольствия. На мой взгляд, счастье слишком мимолетно, чтобы задумываться о его достижении. Единственное средство борьбы с унынием, в котором я могу быть уверена, — это крепкая воля и работа над собой. Лишь труд и усердие преобразуют человека, так как сама жизнь есть движение, непрерывное изменение, действие. Люди платят как за действие, так и за бездействие, при этом бездействие обходится дороже, а избегание ошибок и неудач не развивает нас, не делает нас счастливее.*

### **Ненавижу людей**

*Наш мир устроен несправедливо, ему и не нужна справедливость. Ее вообще не существует. Предназначением человечества является уничтожение. У меня есть две мечты. Первая — увидеть конец человечества, вторая — увидеть возрождение мира, в котором не будет людей. Наш мир заслуживает жизни больше, чем люди. Чтобы мир мог жить, люди должны исчезнуть. Мне безразличны философские вопросы, важные человечеству. Я живу лишь для себя. И в глубине души каждый из нас такой же. Я ненавижу людей. Себя я тоже ненавижу... потому что я тоже человек.*

### **Нравственное совершенствование**

*Я признаю Бога, но не как Абсолют. А как то, что заключено внутри нас, то, что заставляет нас двигаться вперед, подниматься с колен, когда силы нас уже покидают, не отчаиваться. Вера в Бога дает нам веру в себя, в свои силы. Дьявол тоже не где-то в земных недрах, а в нас, и противостояние внутри нас не прекращается ни на минуту. Не важно, во что, главное — верить, потому что главная цель любой религии — нравственное совершенствование человека... Мне быть наедине с собой приятно, я ничем не ограничена. Чем меньше вокруг тебя людей, тем больше у тебя времени и сил заняться своим совершенствованием... Я не принимаю внешней красоты, для меня важно содержание (это касается только людей). Главное — не цвет глаз, а свет. Который они изучают. Красота — то, что внутри нас. Таким образом, моя философия предполагает веру в свои силы, избирательность в общении и сосредоточенность на содержании, а не на обложке.*

### **Семья и вера**

*У каждого человека философия формирует что-то свое, а потому и философия у всех разная. Это как делать фигурки из мокрого песка на пляже. Сначала делаешь небольшую кучку, а потом прикладываешь формочку. И из этой кучки у кого-то получается звездочка, у кого-то круг, а у кого-то нет формочки и вовсе,*

*и потому он лепит сам, своими руками (получается, правда, не слишком красиво). У меня всегда формочка была. Это моя семья. Все, что у меня сейчас есть: мои взгляды на жизнь, на Бога, мои поступки — на все повлиял кто-то из моей семьи. В Бога я верила всегда и всегда верить буду. К своей вере я пришла самостоятельно. Я просто верю, верю спокойно, без фанатизма. Мне нравится читать Библию. С некоторыми заповедями я согласиться не могу, но все равно их принимаю.*

### **Только физика**

*В мире нет ничего особенного, никакого волшебства. Только физика. Я понимаю жизнь как чисто биологическое явление. Смысла жизни не существует и смысла поступков тоже. Воспеваю идею о необходимости идти своим путем. Для меня религия — это массовая иллюзия, навязчивое состояние. Я знаю точно, что мы способны на любые крайности, на самую крайнюю степень тупости и мудрости, жестокости и жалости. В нас нет только одного: понимания. Проще поверить, чем понять. Проще разочароваться, чем понять. Проще плюнуть, чем понять.*

### **Бог умеет слушать**

*Для меня Бог — это ощущение чуда где-то внутри себя. Бог наблюдает за мной откуда-то сверху, видит все мои грехи и, вздыхая, прощает их мне. Я не поклонница Бога, я его друг. И не важно, что связь между нами односторонняя: Бог умеет слушать. ...*

При всей несхожести взглядов, работы объединяет продуманность (прочувствованность) написанного, убежденность, индивидуальность стиля: собственные развернутые метафоры, сравнения, неполные предложения, парцелляция. В них отсутствуют речевые и грамматические ошибки: ученики свободно выражают свои мысли, находя для этого адекватные речевые средства. Эти названия «провисают». Им недостаёт педагогического обобщения.

Как считает Н. В. Амяга, «можно утверждать, что существует (и может быть выявлен) особый тип одаренности духовного плана, проявляющийся в повышенном интересе к проблемам мировоззрения и нравственности, умении глубоко и нестандартно размышлять над вопросами, относящимися к этой проблематике» [6]. К такому типу можно отнести учащихся этой группы, которые, несомненно, требуют особого внимания педагогов. Это яркие личности, размышляющие о жизни глубоко, постоянно, иногда мучительно.

Вторая группа, «думающие», составляет 41 % учащихся. Сюда можно отнести десятиклассников, работы которых свидетельствуют о том, что тема понята и осмыслена авторами. В сочинениях выделены волнующие учеников мировоззренческие проблемы, в осмыслении которых проявлена личностная позиция. Эти работы самостоятельны, однако им не присуща яркая оригинальность, системность взглядов, в сочинениях, наряду с глубокими размышлениями, встречаются общие места. Работы достаточно большие по объему (4–6 страниц).

Приведем несколько примеров. Работы без названия, поскольку выделить основную идею в этих отрывках представляется сложным.

- ◆ *Жизнь — это школа, в которой мы познаем себя и окружающую природу. В нашей огромной школе жизни есть директор, называемый Богом. Он помогает нам, когда мы попадаем в сложные ситуации, когда запутываемся сами в себе. Я верю в Бога. Он мой друг. Что же касается отношения к людям, то я им не доверяю. Главной ценностью в жизни для меня является сама жизнь. Она представляется мне бесконечным потоком знаний, возможностей, умений. Сейчас природа для меня — единственное успокоительное. Ах, как прекрасен этот мир!*
- ◆ *Мы находимся в большом круговороте «отдай-получи». Мне кажется, что жизнь построена на обмене. Люди умирают, отдавая свои души новорожденным. Так хочется, чтобы жизнь оказалась прожитой не зря. Я хочу оставить след в обществе, хочу прожить, чтобы меня вспоминали. Никогда не умела жить лишь ради себя. Для моего счастья и равновесия внутри*

*я должна любить и верить. А верить — это, наверное, самое главное. Верить в себя, верить в других, верить в Бога, верить, что все на зря.*

- ♦ *Для чего я хотела бы иметь хорошую работу? Чтобы я могла доказать родителям, что их старания не пропали зря. Если я пойду по карьерной лестнице выше их, то они увидят, что не зря трудились, прокладывая мне дорогу во взрослую жизнь. Хорошая работа нужна не только для того, чтобы доказать, что ты преуспевающий человек, но и помочь своим детям, внукам пойти дальше, чем ты сам. То есть мы должны жить не ради себя, а ради других, помогая и поддерживая их... Я не могу сказать с уверенностью, присутствует ли Бог в моей жизни, хотя я и не отрицаю его присутствие в нашем мире. Человеку, который ни во что не верит, гораздо тяжелее в жизни, чем верующему, он не чувствует над собой той защиты, которую чувствуют верующие. Я верю в судьбу.*

Итак, 46% (практически половине) десятиклассников свойственно размышлять над проблемами мировоззрения. Поставленные вопросы не вызвали у них затруднений, поскольку они, очевидно, уже думали над ними и выработали свою точку зрения. Это ученики, которые с интересом примут участие в мировоззренческом диалоге на уроке или во внеурочной деятельности, этот диалог им необходим, чтобы высказать, уточнить, скорректировать и, может быть, даже изменить свою позицию по жизненно важным для них вопросам.

Третья группа, «задумывающиеся», составляет 39%. Это ученики, работы которых свидетельствуют о том, что тема, в общем, понятна авторами, но не осмыслена ими глубоко и целостно. Учащиеся выделяют отдельные мировоззренческие проблемы, которые их волнуют и о которых они готовы размышлять. Однако в их осмыслении много общих мест, банальностей, возникающих оттого, что ученик, возможно, впервые задается смысложизненными вопросами, его личностная позиция еще не сформирована. Как правило, эти работы небольшие по объему (2–3 страницы), с речевыми и стилистическими ошибками, которые также косвенно свидетельствуют об отсутствии при-

вычки размышлять, философствовать и интереса к этому процессу<sup>1</sup>. Приведем примеры.

- ♦ *Думаю, не стоит долго размышлять над смыслом жизни. У каждого он свой, достаточно просто делать то, что вам нравиться. Лично я размышляю над смыслом жизни, только когда у меня что-то не ладится.*
- ♦ *Если я буду хорошим специалистом, то буду зарабатывать себе на жизнь, иметь хорошую квартиру, машину, а если буду совершенствоваться, то значит, могу позволить себе что-то большего.*
- ♦ *В мои годы пока тяжело понять цель в мире, поэтому сейчас я редко задумываюсь об этом. Я считаю, что пожилым людям, прожившим долгую жизнь, проще определить смысл своей жизни, цель на Земле и другие важные проблемы.*
- ♦ *Сейчас человек навряд ли сядет и начнет думать о вечном, о мире, разве что он может сделать это в туалете или в транспорте.*

Задача школы — включить этих учащихся в мировоззренческий диалог, показать личностную необходимость размышления над «вечными проблемами» человечества, которые, как они смогут убедиться, действительно волнуют многих их сверстников.

В последнюю группу, которую мы условно назвали «не думающие» (15%) вошли учащиеся, работы которых либо списаны из Интернета, либо представляют собой размышления о философии вообще (тоже не самостоятельные), либо демонстрируют непонимание или примитивное понимание темы.

В делении на группы есть, конечно, некоторая доля условности. Достаточно какого-то важного жизненного события, потрясения, сильного впечатления, и юноша, скачивающий с Интернета определение философии и классификацию философских вопросов, начнет мучительно размышлять над этими вопросами самостоятельно, т.е. «переход» из группы «не думающих»

<sup>1</sup> Более чем двадцатилетний опыт работы учителем русского языка и литературы убедил нас в том, что в письменных работах на темы, которые искренне волнуют учеников, по которым им есть что сказать, они делают гораздо меньше стилистических ошибок, чем в обычных сочинениях.



в группу «думающих» и даже в группу «философов», в принципе, вполне возможен.

Однако качественно-количественный анализ работ дает основание предположить, что общая картина представлена объективно, о чем косвенно свидетельствуют и данные анкетного опроса.

Итак, обобщая все вышесказанное, приходим к следующим выводам.

Современных старшекласников интересуют все четыре группы мировоззренческих проблем: отношение к себе, к другим людям, к миру и к Богу, однако наиболее актуальными для них являются проблемы смысла жизни, поиска своего пути, существования Бога, веры, нравственных ценностей.

Глубоко, серьезно и постоянно эти проблемы осмысляются 46% учащихся, ситуативно задумываются — 39%, не задумываются над проблемами мировоззрения — 15% учеников.

Для понимания процесса мировоззренческого самоопределения сегодняшних старшекласников, необходимо выяснить, как они решают волнующие их проблемы мировоззрения и, в первую очередь, проблему смысла жизни.

### 2.3. Отношение старшекласников к проблеме смысла жизни

Круг мировоззренческих проблем, волнующих старшекласников, чрезвычайно широк и касается всех аспектов Бытия.

Остановимся на анализе тех из них, которые, в качестве личностно значимых, названы большинством учащихся: это проблема смысла жизни и проблема веры. Задача данного раздела — выяснить и проанализировать, как старшекласники решают кардинальную мировоззренческую проблему — проблему смысла жизни и какая педагогическая поддержка необходима им в смысл-ложизненных поисках.

Предпосылки для становления смысла жизни создаются еще в подростковом возрасте. Как пишет Г. А. Вайзер (2001 г.) «уже к концу обучения в 8-м классе большинство проходит следующие ступени:

- ♦ «пока еще не могу понять, что это такое»,
- ♦ «пока еще не могу сформулировать»,
- ♦ «могу сформулировать, но не хватает слов» [57].

Подросток формулирует смысл жизни в общем виде, хотя и с некоторыми конкретными деталями, осознавая при этом ограниченность своего жизненного опыта для нахождения собственного конкретного смысла жизни». В период старшего школьного возраста происходит рефлексия собственного жизненного пути, появляется потребность реализовать себя, стать человеком, который сделал сам себя (О. В. Скрипченко), т. е. напрямую встает вопрос о смысле жизни, который, по мысли И. С. Кона, является «наиболее общей, философской формой раздумий личности» [130]. В понимании данного феномена мы будем опираться на точку зрения В. Э. Чудновского: «Смысл жизни — идея, содержащая в себе цель жизни человека, «присвоенная» им и ставшая для него ценностью чрезвычайно высокого порядка» [317].

Проблема смысла жизни юношества рассматривается в работах современных психологов, педагогов, социологов (Д. А. Андронов [10], Л. Н. Антилогова [10], Е. Г. Богдан [35], Г. А. Вайзер [57, 58, 59], Д. В. Григорьев [82], Т. С. Гурлева [85], В. И. Меренков [178], Н. П. Терентьева [281], Т. Г. Цигулева [312], В. Э. Чудновский [317, 318], М. А. Чулкова [319] и др.).

Актуальность этой проблемы обусловлена, во-первых, глобальным кризисом современного мира, в котором, по мысли А. С. Арсеньева, «теряется то, что можно было бы назвать смыслом жизни, и человек оказывается связанным с сиюминутными целями, с влечениями, которые им самим до конца не осознаны, с погоней за «успехом». <...> Выражаясь философским языком, человек оказывается *отчужденным* от Мира и от своей собственной человеческой сущности» [14]. Во-вторых, как пишет И. В. Ульянова, «проблемы утраты ценностных ориентиров,

обретения подрастающим поколением смысла жизни из сферы интимно-личностной переходят в разряд общегосударственных», в связи с ростом количества суицидов среди подростков, алкоголизации и наркотизации молодежи, актов жестокости, вандализма, неонацистских выступлений [293]. Таким образом, возникает насущная необходимость понять, как решают проблему смысла жизни сегодняшние старшеклассники, личностное становление которых происходит в ситуации кризиса мировоззрения. Без этих знаний невозможна эффективная педагогическая поддержка их мировоззренческого самоопределения.

Фундаментальные исследования об отношении старшеклассников к проблеме смысла жизни отсутствуют, однако существует достаточное количество работ, в которых представлены результаты эмпирических исследований. Учеными изучались различные аспекты проблемы смысложизненных поисков молодых людей от 13 до 23 лет, значительное большинство которых составляют старшеклассники общеобразовательных школ. Исследования проводились в разных городах и населенных пунктах: Москва и Московская область (Г. А. Вайзер), Челябинск (М. А. Чулкова, Н. П. Терентьева) Магнитогорск, Оренбург, Вятка, Самара, Череповец (Н. П. Терентьева), Омск (Л. Н. Антилогова, Д. А. Андронов), Киев (Т. С. Гурлева). Количество испытуемых — от 35 до 786 человек. Это учащиеся 7–8 классов (Г. А. Вайзер), 9–11 (Л. Н. Антилогова, Д. А. Андронов, Г. А. Вайзер, Т. С. Гурлева, Н. П. Терентьева), учащиеся колледжей, студенты, в возрасте от 17 до 23 лет (Е. Г. Богдан). Учеными были использованы различные методы исследования: интервью, авторская анкета, анкета «О смысле жизни», разработанная В. Э. Чудновским, методика предельных смыслов Д. А. Леонтьева, анализ сочинений. Исследования проводились в последние 15 лет.

Достаточно большая выборка респондентов, участие в исследованиях школьников как из крупных городов, так и из областных центров, многообразие методов исследования, направленных на решение близких и в то же время неодинаковых исследова-

тельских задач, дают возможность представить общую картину отношения современных старшеклассников к проблеме смысла жизни и сделать следующие выводы.

- ◆ Исследования подтверждают, что в юношеском возрасте появляются и интенсивно развиваются представления о смысле жизни (Е. Г. Богдан, Н. П. Терентьева, Г. А. Вайзер).
- ◆ Смысл жизни обнаруживается как в сознании, так и в самосознании человека. В сознании он представлен как знание того, что такое смысл жизни, а также в понимании его проявлений в жизни других людей. Эти представления начинают влиять на активность молодых людей тогда, когда смысложизненное содержание, представленное прежде всего в определенных ценностях, начинает соотноситься ими с собственной личностью (Е. Г. Богдан).
- ◆ Старшеклассники различают понятия «смысл жизни» и «жизненные смыслы» как более мелкие цели, которые могут, видоизменяясь и объединяясь, сформировать главный жизненный смысл. Среди школьников растет статус высоких жизненных смыслов: творить добро, сочувствовать другим людям, самосовершенствоваться и др. (Т. С. Гурлева).
- ◆ Старшеклассники оценивают ситуацию в обществе как угрожающую развитию духовности и не способствующую реализации «высоких» смыслов жизни (Т. С. Гурлева).
- ◆ От 60 до 70% учащихся отождествляют категорию смысла жизни со своим предназначением в этом мире и целями жизни, направленными на достижение определенного результата.
- ◆ Смысл жизни как относительно эмансипировавшееся психологическое образование, как буферный механизм между внешними и внутренними воздействиями и поступками у большинства выпускников школы еще не возникает. Формируется лишь набор рядоположенных смысложизненных ориентаций. Старшеклассникам еще сложно «удержать» смысл и сделать его главным вектором своего развития и жизни, в основном это представляемый, «называемый» смысл жизни (Т. С. Гурлева).
- ◆ На становление смысла жизни старшеклассников в большей степени влияют собственный опыт и пример родителей, из учебных предметов — литература (Г. А. Вайзер, Л. Н. Антилогова и Д. А. Андронов).

- ♦ В значительной степени потенциал школьных учебных дисциплин не используется для содействия формированию смысла жизни, а специальные предметы (философия, психология), направленные на смысложизненное самоопределение, присутствуют лишь на факультативах в немногих школах.
- ♦ Необходимы педагогическая поддержка в смысложизненном самоопределении старшеклассников, создание установки на поиск смысла собственных поступков, жизни в целом, нравственный выбор (Н. П. Терентьева).

В то же время анализ исследований обнаружил некоторые противоречия, касающиеся, в основном, количественных данных. Так, М. А. Чулкова пишет о том, 47,8% старшеклассников *задумывается о смысле жизни, но не может его сформулировать*, а 40,4% респондентов осознает, что такое «смысл жизни» и может сформулировать смысл своей жизни, тогда как в работе Л. Н. Антиловой и Д. А. Андронина говорится о том, что могут определить для себя смысл жизни 75,5%. Г. А. Вайзер пишет о 70% выпускников, которые четко формулируют свой смысл жизни, правда, оговаривается, что это, в основном, представляемый, «называемый» смысл жизни. В работе Е. Г. Богдана говорится всего о 22,9% молодых людей, характеризующихся наличием и в сознании, и в самосознании признаков смысла жизни. Выявленные противоречия являются следствием сложности и неоднозначности изучаемого феномена. Можно сделать вывод, что задумывается о смысле жизни, формулируют и определяют его для себя большинство старшеклассников (70–90%, по данным разных исследователей), тогда как представленность смысла жизни не только в сознании, но и в самосознании наблюдается меньше чем у четверти молодых людей.

В значительно меньшей степени разнятся данные о количестве старшеклассников, не задумывающихся о смысле жизни: 10,2% в исследовании М. А. Чулковой, 13,9 — Е. Г. Богдана. В работе Л. Н. Антиловой и Д. А. Андронина говорится о том, что 8,2% старшеклассников не могут определить даже само понятие смысла жизни.

Не совпадают и данные о том, какие смыслы наиболее значимы для старшеклассников. Так, в работе Л. Н. Антиловой и Д. А. Андронина первое место занимают индивидуальные смыслы, затем групповые, эмоциональные, социальные, на последнем месте — познавательные. Тогда как в работе Г. А. Вайзера наиболее значимые для старшеклассников смыслы расположены в таком порядке: групповые, индивидуальные, познавательные и эмоциональные.

Таким образом, несмотря на то, что за последние 10–15 лет научный интерес к проблеме смысла жизни юношества значительно вырос, она является недостаточно изученной, результаты исследований противоречивы.

Ученые дают разные ответы на вопросы о том, какая часть старшеклассников только задумывается о смысле своей жизни, какая часть имеет о нем четкие представления и может сформулировать, а также о том, какие именно смыслы выбирает юношество.

Для разрешения этих противоречий нами было предпринято эмпирическое исследование, в результате которого предполагалось выяснить, как решают вопрос о смысле жизни современные старшеклассники и какая педагогическая поддержки необходима им в смысложизненных поисках.

Полученные данные анализа эссе десятиклассников на тему «Моя философия» дают основания для ответов на эти вопросы.

Формат эссе позволил ученикам в свободной форме высказаться о важных для них мировоззренческих проблемах, в том числе, о проблеме смысла жизни, не будучи ограниченными рамками конкретных вопросов. Полученный таким образом исследовательский материал дает возможность услышать «голоса» авторов, их интонации, проследить ход их мысли, понять логику размышлений над проблемой смысла жизни.

Из 470-ти работ смыслу жизни было посвящено 139 (30%). Остальные десятиклассники размышляли о других мировоззренческих проблемах или пытались представить свою философию

в целом, однако большинство из них отметило **необходимость** поиска смысла жизни и **важность** этой проблемы для каждого человека и для себя лично:

- ♦ *Для чего ты на этом свете? На что ты способен? Насколько глубоки и существенны твои мысли? Узнать и раскрыть в полной мере ответы на эти вопросы — вот моя цель на данный период моей жизни.*
- ♦ *Если у человека, по моему мнению, отсутствует целостный взгляд на окружающий мир, то он превращается в раба обстоятельств. Жизнь его состоит из набора эпизодов, он уходит от основного выбора — выбора смысла собственной жизни.*

Анализ размышлений старшеклассников позволяет сделать вывод о сложности их внутренней жизни, многообразии взглядов на смысл жизни. Мнения учащихся о смысле жизни представим в таблице 4.

Таблица 4

В чем видят смысл жизни старшеклассники

Делать мир лучше, жить для других, быть нужными, помогать людям, любить, творить добро, оставить что-то после себя	25 %
В познании, самопознании, развитии, самосовершенствовании	13 %
В самой жизни	12 %
В преодолении, достижении цели, идеала, исполнении предназначения, поиске своего места в мире, использовании возможностей	11 %
Посвятить свою жизнь родным и близким, созданию семьи, продолжению рода	9 %
Хорошо устроиться в жизни, добиться успехов	9 %
Во всем	7 %
В счастье	5 %
Смысла жизни нет или задумываться о нем еще рано	4 %
Не знают ответа на этот вопрос	2 %
Жить для себя	1 %
Прожить красиво, все попробовать	1 %
В спасении души	1 %

Разнообразие мнений свидетельствует об интенсивности процесса смыслового самоопределения, его неоднозначности, противоречивости. Названные старшеклассниками жизненные смыслы могут быть отнесены к следующим группам (или категориям) смыслов: альтруистическим, экзистенциальным, гедонистическим, статусным, коммуникативным, семейным, когнитивным, самореализации (классификация В. Ю. Котлякова) [142]. В ответах учеников можно выделить социальные, групповые, индивидуальные, эмоциональные, познавательные смыслы (классификация Г. А. Вайзер) [58].

Мы отказались от распределения ответов по уже имеющимся классификациям, поскольку на вопрос о смысле жизни отвечали не все старшеклассники, следовательно, количественные данные не могут претендовать на абсолютную объективность. Мы не знаем, по какой причине ученик не стал рассматривать в своей работе проблему смысла жизни: потому что она его не интересует, потому что он не знает ответ на этот вопрос или потому, что на данный момент ему больше интересны другие проблемы и он хочет написать о них. Анализируя полученные данные, мы ставили перед собой задачу представить общую картину смыслового поиска старшеклассников, увидеть все возможные варианты ответов на вопрос о смысле жизни, данных в ученических работах, которые мы, методом кластерного анализа, разделили на несколько групп.

В тридцати четырех сочинениях прозвучала мысль том, что смысл жизни — делать мир лучше, жить для других, быть нужными, помогать людям, любить, творить добро, оставить что-то после себя:

- ♦ *Для чего я живу? Для того чтобы помогать людям.*
- ♦ *Я мечтаю прожить достойную жизнь и внести хоть малую крупицу для общего блага.*
- ♦ *Смысл жизни в том, чтобы делать мир вокруг нас лучше, творить, совершенствовать его для последующих поколений.*

Однако, и в этом можно абсолютно согласиться с Г. А. Вайзер, в большинстве работ заявленный альтруистический смысл

жизни, действительно, является представляемым, «называемым», хотя искренность писавших и не вызывает сомнений. Непродуманность, неконкретность смысла жизни проявляется в обилии неопределенных местоимений, вводных слов со значением различной степени уверенности:

- ♦ *Жить надо не ради себя, а ради тех людей, которые тебя окружают, будь то твой родственник или жалкий бродяга. **Наверно**, это и есть тот самый смысл жизни.*
- ♦ *Я живу для того, чтобы сделать **кого-то** счастливым, помочь, дать жизнь другому человеку.*
- ♦ *На мой взгляд, есть общее предназначение для всех людей — это сделать в течение своей жизни **что-нибудь** полезное, оставить **что-то** после себя.*

Старшеклассники понимают, что смысл жизни лежит в нравственной плоскости, связан с идеей любви, помощи, сострадания, высокого предназначения, но как конкретно он может быть реализован, им пока неясно. Не случайно десятиклассники практически не связывают идею помощи людям с профессиональной самореализацией. Только в двух работах прослеживается эта связь:

- ♦ *В будущем я мечтаю стать учителем старших классов, заниматься историей и преподавать ее. Я думаю, что учитель играет важную роль в формировании личности человека. Я хочу учить школьников не только истории. Мне еще хочется работать для того, чтобы у моих учеников в школьные годы формировались нравственные качества, которые пригодятся им в будущей жизни.*
- ♦ *В будущем я планирую стать хорошим инженером-техником, добиться в этой работе успехов, быть нужным, помогать людям. Поэтому могу с уверенностью сказать, что у меня все-таки есть смысл жизни, есть цель в ней.*

Можно сделать вывод о том, что остальные молодые люди либо еще не определились с будущей профессией, либо воспринимают ее не как призвание, предназначение, а лишь как возможность приобрести средства к существованию.

Мысль о том, что «жить надо не только ради себя» и «необходимо оставить после себя много хорошего», выражена вполне конкретно еще в двух работах:

- ♦ *Когда я вырасту, я возьму ребенка из детского дома. Я подарю ему надежду, счастье и смысл жить дальше.*
- ♦ *Со смыслом жизни я определился: оставить после себя много хорошего, чтобы через века меня вспоминали люди. Возможность реализовать данную цель — музыка, которая меня увлекает уже пятый год.*

Таким образом, только четыре ученика из тридцати четырех, выбравших альтруистический смысл жизни, понимают, как конкретно можно его реализовать.

И только один ученик связал свои размышления о необходимости жить для других, делать мир лучше с заботой о судьбе Родины.

- ♦ *Цель иметь яхту и виллу вовсе не для меня. Хочется какого-то более высокого предназначения, чтобы мои потомки могли гордиться мною. Важно быть гражданином, патриотом. Надо думать не о том, что ты можешь «урвать» от родины, а о том, что ты можешь дать родине.*

В современной ситуации господства прагматических целей и потребительских ценностей стремление молодых людей посвятить свою жизнь добру, общему благу, другим людям, даже если оно поверхностно и не до конца осмысленно, безусловно, ценно. Однако, «чтобы представляемый смысл жизни превратился в регулятор жизнедеятельности, человек должен пройти этап проектирования «модели будущей жизни» и хотя бы частичного, предварительного ее подкрепления (пусть только некоторых, но значимых ее составляющих) [178]. Развить эти стремления, конкретизировать их в реальном «жизненном плане» — в этом нам видится задача педагогической помощи старшеклассникам этой группы.

Та же задача — помощи в конкретизации смысла жизни — может решаться педагогом, работающим с группой учащихся, видящих его «во всем», определяющих смысл жизни как будто не для себя лично, а для человека вообще, «каждого человека».

Такое широкое понимание смысла жизни дано в девяти работах:

- ♦ *Смысл жизни во всем: в деньгах, в счастье, в вере, в любви, в раскрытии внутренних способностей.*
- ♦ *Во-первых, человек живет для того, чтобы познать все прелести и разочарования жизни, почувствовать ее. Во-вторых,*

для людей, потому что у каждого человека есть люди, которые в нем нуждаются. Люди друг для друга очень важны. В-третьих, человек живет для того, чтобы что-то оставить после себя, чтобы внести положительный вклад в человечество. Одним словом, человек создан, чтобы быть, любить и творить!

- ♦ Любовь и дружба, бескорыстная помощь, самосовершенствование, стремление «плыть против течения», умение прислушиваться и радость, как в детстве, малейшим мелочам — основы смысла жизни, которые должны обязательно присутствовать в каждом человеке.

Восемнадцать авторов видят смысл жизни в познании, самопознании, развитии, самосовершенствовании:

- ♦ Мы живем для саморазвития и самопознания.
- ♦ С какой целью я живу? Самосовершенствоваться.
- ♦ Смысл моей жизни заключается в умственном и духовном развитии в течение всей моей жизни.
- ♦ Главное предназначение человека — это научиться жить, я подчеркиваю слово «научиться», поскольку мы рождаемся слабыми и неопытными, а жизнь дает нам шанс пройти эту школу, приобретая бесценную мудрость.

Такие понятия, как самопознание, самосовершенствование, духовное развитие, также нуждаются в конкретизации. Осмысление этих понятий применительно к жизни отдельного ученика, обсуждение планов саморазвития и конкретных шагов по их реализации могло бы стать содержанием педагогической поддержки при работе с этой группой старшеклассников.

Семнадцать человек написали, что смысл жизни — в самой жизни:

- ♦ Нас часто мучает вопрос, в чем смысл жизни, не понимая того, что ее нужно любить не за смысл и не за какой-то результат, а за то, что она у нас есть.
- ♦ Жизнь существует ради самой себя. В ней нет смысла, кроме того, который вкладывается в нее самим человеком. В этой бессмысленности есть и своя прелесть: жизнь как бы предоставляет человеку свободу выбора, в том числе и в плане поиска ее смысла.
- ♦ Лично для меня смысл жизни заключается в самом процессе жизни. На мой взгляд, смысл жизни искать не нужно, про-

сто стараться жить и получать от жизни удовольствие, стараться приспособливаться к жизни, а не переделывать все под свои желания. Тогда, возможно, жизнь сама подскажет, в чем состоит ее смысл.

В суждениях десятиклассников, практически повторивших мысль Достоевского «Жизнь полюбить больше, чем смысл ее», звучат бескорыстная любовь к жизни («не за смысл, не за результат»), доверие к ней («жизнь сама подскажет, в чем состоит ее смысл»), отказ от эгоистического переделывания жизни («стараться приспособливаться к жизни, а не переделывать все под свои желания»), сегодня особенно актуальны. Нацеленность на успешность, конкурентоспособность, достижение результата, транслируемые всем строем современной жизни (и образованием в том числе), порой затмевают для современного человека красоту самой жизни, «прелесть бессмысленности», в которой кроется возможность личного выбора. И эта особенность современной жизни очень тонко уловлена юными философами.

Однако, поддерживая бескорыстную любовь к жизни, педагог может обратить внимание учащихся этой группы на необходимость поиска собственного предназначения в жизни, своего пути, своего смысла, чтобы жизнь не превратилась в бессмысленное получение удовольствия.

В пятнадцати работах прозвучала мысль о том, что смысл жизни — в преодолении, достижении цели, идеала, исполнении предназначения, поиске своего места в мире, использовании возможностей.

- ♦ Смысл жизни заключается в преодолении препятствий и испытаний, стоящих на нашем жизненном пути. Смыслом жизни является наше желание достичь чего-либо через наши старания и умения...
- ♦ Человек живет, чтобы действовать — этот подход мне ближе всего.
- ♦ Главное предназначение человека — творить и учиться. Ради творчества мы и приходим в этот мир. Главное — заниматься любимым делом, которое будет приносить радость жизни.

Еще в двух — что нужно прожить красиво, все попробовать:

- ♦ *Смысл моей жизни в том, чтобы прожить ее красиво. Я живу под девизом: «Нужно все попробовать».*
- ♦ *Мысль, что жизнь одна, нужно жить красиво, чтобы потом не жалеть, что мог, а не сделал, зародилась в моем мышлении, думаю, надолго.*

Как общую тенденцию можно выделить нацеленность современных десятиклассников на борьбу, достижение, результат, успех, полноту жизни (это относится не только к вопросу о смысле жизни). *Использовать возможности, все попробовать, достичь, добиться, биться, доказать, достигать, действовать* — эти глаголы, часто повторяющиеся в работах, говорят о целеустремленности авторов, желании не потратить время впустую, многого добиться в жизни.

- ♦ *Человек **обязан биться, ошибаться, начинать сначала**, чтобы затем оставить след после себя, что-то изменить в мире.*
- ♦ *Человек, который **не рвется, не борется**, скорее всего, в будущем будет всякий раз отступать и не решит своих проблем.*

Мысли старшекласников перекликаются с известными им словами Л. Н. Толстого: «Чтобы жить честно, надо рваться, путаться, биться, ошибаться, начинать и бросать, и опять начинать, и опять бросать, и вечно бороться и лишаться. А спокойствие — душевная подлость», а иногда и просто повторяют их.

Однако интенсивность внутренних духовных поисков и интенсивность внешнего достижения успеха — далеко не одно и то же, а достижение конкретной цели и конкретного результата никак не может быть высшим смыслом человеческой жизни. Эту мысль необходимо донести до учеников, уже посвятивших свою жизнь какой-то определенной цели:

*«Это нескончаемое количество тренировок для того, чтобы один раз выйти на лед, в красивом платье, с великолепной прической — ОДНОЙ! Перед судьями, полным залом зрителей и соперников, под любимую музыку показать и доказать всем, в первую очередь себе, что я могу, я все делаю, что я — это я, а не пустой звук. Я буду тренироваться и достигать поставленных мной целей»,* — пишет девочка в контексте размышлений о смысле жизни. А если не докажет, не победит, не достигнет поставленных целей, значит —

«пустое место» и жизнь оказывается бессмысленной? *«Мой самый ужасный страх — ничего в жизни не добиться, быть никем»,* — пишет десятиклассник. Педагогическая поддержка этой группы учащихся может заключаться в том, чтобы помочь старшекласникам разграничить внутренние достижения — результаты духовной деятельности и внешний успех, объяснить ученикам, что «недостаток успеха никогда не означает утрату смысла» (В. Франкл).

В конкретизации нуждаются желания школьников «все попробовать» и «прожить жизнь красиво». К чему стремиться: к внешней или внутренней полноте жизни, к ее духовному наполнению или наполнению впечатлениями, острыми ощущениями и удовольствиями — помощь старшекласникам в постановке и решении этих вопросов может стать содержанием педагогической поддержки.

Тринадцать авторов хотят посвятить свою жизнь родным и близким, созданию семьи, продолжению рода, видят ее смысл в мире, спокойствии, благополучии, счастье близких:

- ♦ *Я не вижу особой, высшей цели существования человека. Но цель для меня — мои будущие дети. Для меня это смысл жизни — жизнь моих детей.*
- ♦ *Я живу ради своих родных и близких, ради родителей. Я также хочу завести семью и родить детей.*
- ♦ *Человек предназначен для продолжения своего рода, чтобы потомки могли продолжить деятельность своих предков.*

Семь человек написали о том, что смысл жизни заключается в счастье:

- ♦ *Смысл жизни каждого человека заключается в том, чтобы быть счастливым. Для счастья мы приходим в этот мир, и счастье наше в любви, в доброте, в мудрости. Смысл жизни — в стремлении к счастью.*
- ♦ *Для меня смысл жизни неразрывно связан с понятием счастья. Для меня счастье — это семья, мама и папа, которые понимают меня, всегда поддерживают, любят меня таким, какой я есть. Счастье — если я смогу стать таким же для своих будущих детей.*
- ♦ *Только лишь одно понятие, составляющее смысл жизни, является вечным: человек всегда хочет быть счастливым, несмотря ни на что.*

Счастье для многих десятиклассников — хорошая семья, окружение любящими, понимающими людьми. В этом смысле мнения тех, кто видит смысл жизни в создании семьи и тех, кто видит его в счастье, перекликаются.

Педагогическая поддержка мировоззренческого самоопределения учеников, видящих смысл жизни в создании семьи и счастье, может заключаться в расширении их представления о возможных смыслах человеческой жизни, поиске такого смысла жизни, который не зависел бы от случайных обстоятельств. Можно не по своей вине не создать семьи, не иметь детей и в этом смысле не быть счастливым — какие смыслы жизни открываются перед человеком в такой ситуации — вопрос, который педагог может обсудить со старшеклассниками.

В двенадцати работах высказаны суждения о том, что необходимо хорошо устроиться в жизни, прожить жизнь продуктивно, добиться успехов, еще в двух — что жить нужно для себя:

- ♦ *Вот лично для меня самое главное в жизни — это получить образование и хорошо устроиться в жизни. В будущем завести свою семью, воспитывать детей.*
- ♦ *Ценность и смысл моей жизни заключается в том, чтобы я мог хорошо окончить школу, затем институт, получить профессию, купить себе отдельное жилье от родителей, затем жениться на красивой и умной девушке и сделать с ней себе наследника.*
- ♦ *Смысл моей жизни заключается в том, чтобы получить образование, пойти в вуз, получить там хороший аттестат, пойти на самую хорошую работу, выучить разные языки и разъезжать по странам, любоваться красивыми местами. Потом завести хорошую семью, родить ребенка, любить самого любимого для тебя человека и быть счастливой.*
- ♦ *Моя философия достаточно проста для понимания: труд — цель жизни. Основная задача — достичь большего, чем мои родители.*

Старшеклассников, считающими, что смысл жизни сводится к простой цепочке: хорошо закончить школу, поступить в институт, найти высокооплачиваемую работу, завести семью и, в целом, настроенных достаточно прагматично, что проявилось в их

суждениях и по другим вопросам, немного (около 3%). А совершенно прагматичные суждения, такие как: «*Цель в жизни — работать, чтобы обогатить себя*», — встречаются в сочинениях крайне редко. В основном, даже «прагматики» и «эгоисты» все-таки вспоминают о нравственном компоненте смысла жизни:

- ♦ *Чтобы жить, нужны деньги. Как жить? Хорошо, благополучно, достойно. Чтобы этого достичь, человек должен найти высокооплачиваемую работу. Устроившись на работу, он должен делать свою работу, не нарушая правил и запретов, честно работать, чтобы заработать деньги, чтобы прокормить себя и улучшить свое финансовое положение. Я считаю, в этом и есть смысл жизни, который выбирают многие люди.*
- ♦ *Я пришел к выводу, что предназначения у человека нет. Мы часть жизни, такая же, как деревья и цветы. В первую очередь надо жить для себя, но это не значит плевать на других.*

Педагогическая поддержка смысложизненного самоопределения старшеклассников, настроенных, в первую очередь, на достижение карьерного роста, материального благополучия, мечтающих «хорошо устроиться в жизни» может заключаться в том, чтобы заронить сомнения в правильности этой установки, вызвать чувство неудовлетворенности, расширить представления о возможных смыслах человеческой жизни, побудить к дальнейшим поискам.

О спасении души как смысле жизни написал только один десятиклассник:

- ♦ *Предназначение человека состоит в том, что он должен доказать, достойна ли его душа жить во всевышнем мире — в Раю.*

Спасение души, духовное совершенствование рассматривалось как смысл жизни многими философами, писателями, деятелями церкви, культуры, тогда как современные школьники практически не имеют о нем представления. Старшеклассники могут не принять этот смысл как личностный, но знать о том, что он есть, они должны.

Шесть человек считают, что смысла жизни нет или задумываться о нем еще рано:

- ♦ *Смысла в человеческой жизни не существует, мы всего лишь песчинки, которые приходят и уходят.*



- ♦ *Смысла жизни как такового просто нет. Надо спрашивать о смысле жизни, когда она прожита, когда уже сделал все, что хотел или мог сделать, когда ты уже познал жизнь во всех ее проявлениях. О смысле жизни мне еще рано задумываться.*

Три десятиклассника написали, что не знают ответа на этот вопрос:

- ♦ *На данный момент я не знаю своего смысла жизни и предназначения. Пока я еще живу в детском мире.*
- ♦ *Я не знаю, ради чего живу, еще не понимаю, в чем смысл моей жизни, молодой я еще, чтобы ответить на вопрос о смысле жизни.*

Мысль о том, что о смысле жизни и других проблемах Бытия задумываться пока рано, что делать это нужно уже в преклонном возрасте, подводя итоги жизни, звучала в работах десятиклассников не раз. Н. П. Терентьева, также обратившая внимание на подобные высказывания в своем исследовании, объясняет их отчасти «здравым желанием связать «вопросы на смысл» с жизненным опытом человека». Школьники «предполагают, что подобными вопросами могут задаваться «люди более старшего возраста, не молодежь», «зрелые или уже пожилые люди» [281]. Однако, как показывают исследования, «к зрелости адекватный смысл жизни успевают обрести около 10–20% людей» [178]. Поэтому именно в юности — наиболее сензитивном периоде для обретения смысла жизни необходима актуализация этой проблемы в сознании учащихся, специально направленная педагогическая деятельность, побуждающая к постановке и решению «вопросов на смысл».

Подводя итоги, можно отметить, что в работах учащихся представлен широкий спектр мнений о смысле жизни. Для обобщения полученных данных обратимся к такому понятию, как смысловая сфера личности, введенному Б. С. Братусем.

Ученый выделяет следующие уровни развития смысловой сферы личности:

1. Нулевой — прагматические, ситуационные смыслы, определяемые самой предметной логикой достижения цели в конкретных целях.

2. Эгоцентрический уровень — первый уровень личностной смысловой сферы, в котором исходным моментом является личная выгода, удобство, престижность и т. д.
3. Группоцентрический уровень — смыслы ориентированы и зависят от близкого окружения человека, референтного для него или того, с которым он себя идентифицирует.
4. Просоциальный уровень — характеризуется внутренней смысловой устремленностью человека на создание результата, который принесет пользу и благо другим, дальним людям, обществу, человечеству в целом.
5. Духовный, или эсхатологический уровень — смысл жизни, благо и счастье воспринимается как соединение с Богом и служение ему [54].

Наше исследование показало, что большинство десятиклассников, по их собственным представлениям, находятся на группоцентрическом и просоциальном уровнях, меньшинство — на нулевом и эгоцентрическом уровнях, и практически никто — на духовном уровне.

Анализ полученных данных подтвердил выводы Г. И. Вайзер о том, что смысл жизни, который определяют для себя старшеклассники, в основном, «называемый», представляемый, ученики не отдают себе отчета в том, как конкретно будут его реализовывать. Желание делать добро людям у подавляющего большинства, выбравшего этот смысл, не конкретизировано, не связано с будущей профессиональной реализацией, служением своей стране.

Десятиклассникам практически ничего неизвестно о религиозном, духовном смысле жизни.

Безусловно, на вопрос о смысле жизни нет ни однозначного, ни «правильного» ответа. Однако можно выделить те суждения, мысли учащихся, в основе которых нравственные установки на любовь, добро, помощь, самосовершенствование (таких — большинство), и те, в которых видны эгоистическая и прагматическая направленность, а также слишком узкое, житейское понимание такой глобальной философской категории, как смысл жизни. И в том, и в другом случае необходим личностно-ориентированный подход к учащимся, понимание проблем, сомнений, заблуждений каждого конкретного ученика.

Таким образом, в результате проведенного исследования были

- ♦ уточнены и дополнены представления старшеклассников о смысле своей жизни;
- ♦ выявлены взгляды, суждения, убеждения, нуждающиеся в педагогической корректировке;
- ♦ обоснована необходимость педагогической поддержки смысловых поисков старшеклассников, которая должна быть направлена на
  - осмысление учениками значимости проблемы смысла жизни для становления мировоззрения;
  - расширение их понятий о смысле жизни;
  - конкретизацию представлений о собственных жизненных смыслах.

#### 2.4. Проблема веры в осмыслении старшеклассников

Задача данного раздела — выяснить, как старшеклассники относятся к проблеме веры. Должна ли школа оказывать педагогическую поддержку в религиозном самоопределении учащихся, то есть не только давать знания о религии в рамках изучаемых предметов, но и помогать разобраться в вопросах веры на личностном уровне? Как может быть организована такая поддержка?

Вера — многозначный, «уникальный», по мнению Ю. С. Степанова, концепт культуры. В словаре С. И. Ожегова дается следующее определение этого понятия: «1. Убежденность, уверенность в ком-н. или в чем-н. *Вера в победу; Вера в людей.* 2. Убежденность в существовании бога. 3. То же, что религия». Комментируя это определение, Ю. С. Степанов пишет: «Здесь «Вера» не подводится под категорию «Религия» и вообще не подводится под какую-либо категорию, ведь «убежденность» — это не категория, а обозначение внутреннего чувства. Таким и является концепт «Вера»: это есть внутреннее состояние человека, каждого отдельного человека» [271, С. 75]. Тем

не менее, понятие вера тесно связано в нашем сознании с понятием религия. Несмотря на существование таких терминов, как «философская вера» и даже «научная вера», в большинстве случаев говорящий о вере имеет в виду прежде всего *религиозную* веру. Это подтверждается и статьями в различных словарях, где второе или третье значение этого многозначного слова толкуется как «отсутствие всякого сомнения или колебания о бытии и существовании Бога; безусловное признание истин, открытых Богом» («Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля); «состояние сознания верующего, религия» («Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный» Т. Ф. Ефремовой); «то же, что религия» («Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова).

Можно верить в Бога, а можно верить в его отсутствие. Как пишет А. Г. Спиркин, «любой атеист тоже преисполнен веры — в самого себя, в то, что мир есть «движущаяся материя, данная нам в ощущениях» [269, С. 12]. Поэтому, **когда мы говорим об отношении старшеклассников к вере и религии, то, не отождествляя эти понятия, тем не менее, считаем их близкими, родственными.** Отвечая на вопрос о своей вере, человек так или иначе решает проблему отношения к Богу, и это сближает понятия веры и религии.

Вера является структурным компонентом мировоззрения. А. Г. Спиркин называет веру «одним из стержневых устоев духовного мира человека и человечества» [269, С. 12], М. Г. Герасимова и В. Д. Шапиро относят ее к «важнейшим, сущностным, базовым ориентациям личности», определяющим в значительной мере мировоззрение человека. «Вера — вера вообще, в Бога, в богов, в Его (их) отсутствие или в недоказуемость Его (их) существования, пишут ученые, — неотъемлемый элемент менталитета любого социального субъекта, от личности до общества в целом, будет существовать всегда... она тяготеет к устойчивости и сопротивляется изменениям. Утеря веры обычно сопровождается тяжкими духовными кризисами» [320].

Таким образом, мировоззренческое самоопределение юношества невозможно без решения одной из центральных проблем Бытия — проблемы веры. Все остальные проблемы мировоззрения: смысла жизни, счастья, добра и зла и т.д. — в конечном счете, упираются в то или иное решение основного вопроса философии. По мысли философа А. Г. Спиркина, у человека существует нравственно-психологическая потребность веры, без нее жить не только духовно, но и практически невозможно [269, С. 12].

В современной школе проблема веры поднимается в рамках предмета «Основы религиозных культур и светской этики» (1 час в неделю в 4-м классе), а также отдельных тем в курсе истории, обществознания, литературы и мировой художественной культуры. Достаточно ли этого? Нуждаются ли современные школьники в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения в вопросах веры?

Для ответа на этот вопрос, необходимо понять, каково отношение школьников к проблеме веры (во что и как они верят, что знают о религии, как оценивают достаточность своих знаний, а также роль школы в их религиозном просвещении и др.). Нами были проанализированы научные работы за последние двадцать лет, в которых рассматриваются эти проблемы, а также проведены собственные эмпирические исследования.

Отношение школьников к проблеме веры стало предметом научного изучения только в постперестроечное время в связи с возрождением религии. Актуальность данного феномена для современного общества, значимость веры как структурного компонента мировоззрения, определяющего его направленность, обусловили научный интерес к проблеме веры вообще и отношения к вере юношества, в частности. Этой проблеме посвящены работы таких ученых (философов, педагогов, психологов, социологов), как Т. А. Берсенева, А. Н. Бражникова, М. Г. Герасимова, Ю. М. Евстигнеева, П. А. Кулаков, Н. И. Мартыненко, В. С. Собкин, А. В. Ткаченко, В. Д. Шапиро и др.

Проблема отношения старшеклассников к религии затрагивается также в многолетнем исследовании динамики ценностных ориентаций выпускников Санкт-Петербургских школ под руководством С. Г. Вершловского.

В работах ученых рассматриваются следующие вопросы: считают ли молодые люди себя верующими и, если да, то во что верят или к какой религиозной конфессии себя относят, насколько глубока и серьезна их вера, как она влияет на их поступки, каков уровень религиозной толерантности учащихся, взаимосвязаны ли и как взаимосвязаны их религиозная вера и нравственность. В работах указанных авторов представлены данные анкетных опросов и их интерпретация.

Поскольку во многих исследованиях изучается религиозность молодежи в целом (старших школьников и студентов), мы сочли возможным включить в круг рассматриваемых исследований и работы, посвященные студенческой молодежи. Из суммарного количества респондентов (7218 — по всем опросам) 4974 — учащиеся 8–11 классов, практически одного с ними возраста учащиеся колледжей и техникумов, возраст студентов не превышает возраст одиннадцатиклассников более чем на пять лет.

Подробный сопоставительный анализ исследований, посвященных отношению молодежи к религии и вере, необходим для прояснения педагогической сущности проблемы: он дает возможность ответить на вопрос о том, какое место занимают вера, религия в мировоззрении учащихся, как соотносятся с духовностью, нравственностью, толерантностью, готовностью жить согласно своим убеждениям.

Анализ данных, представленных в исследованиях, в первую очередь, позволяет понять, **изменилось ли за последние 20 лет отношение молодежи к религии**. Мы можем проследить динамику самоидентификации респондентов как верующих, неверующих или колеблющихся. Данные представим в таблице 5.

Таблица 5

Динамика самоидентификации молодых людей как верующих, неверующих или колеблющихся

Автор, название работы	Год, когда проводилось исследование	Количественный и качественный состав респондентов	Город, в котором проводилось исследование	Количество верующих	Количество неверующих	Количество колеблющихся
П.А. Кулаков. Учащаяся молодежь и религия [150]	1994 г.	1192 респондента (434 – школьники). Средний возраст респондентов – 17,3 года.	Новосибирск	33,3%, из них религиозно верующих – 25%	13,7%	39%
В.Г. Васильев, В.О. Мазин, Н.И. Маргынко. Отношение студенческой молодежи к религии [61]	1999 г.	554 студента	Воронеж	50%	4,3	45,7
Молодежь и религия: социологический опрос [184]	2003 г.	456 учащихся 10–11 классов	Самара	75,3%	14,7%	9% (загрудились отвечать)

Ю.М. Евстигнеева, В.С. Собкин. Особенности проявления конфессиональной толерантности в подростковой субкультуре. Материалы социологического опроса [96]	2003 г.	1429 старших школьников	Москва	75%, из них более половины считают себя православными	–	–
В.Д. Шапиро, М.Г. Герасимова. Отношение к религии и конфессиональная толерантность подростков [320]	2006 г.	2455 учеников 8–11 классов	Москва	Суммарная доля определенно верующих и скорее верующих превышает 80%	Менее 20%	–
А.В. Ткаченко. Отношение московской молодежи к религии и нравственности [283]	2011 г.	400 опрошенных: 200 учеников 10–11 классов и 200 студентов	Москва	76% назвали себя православными	15,5%	Верующими и колеблющимися назвали себя 46,5%; неверующими и колеблющимися – 53,5
А.Н. Бражникова. Отношение современной молодежи к религии [53]	2011 г.	732 респондента: студенты колледжей, вузов, Педагогического Университета	Брянск	72,7%	14,7%	6% и 6,5 не смогли ответить на вопрос

<sup>2</sup> Прочерк означает отсутствие в статье соответствующих данных.

Можно сделать вывод, что в перестроечные и постперестроечные годы число молодых людей, считающих себя верующими, стремительно растет. «Для сравнения: в начале 90-х годов 98–99% учащихся считали религию уделом старушек», — отмечает Е. П. Бельчикова (Молодежь и религия) [184]. С начала XXI века по сегодняшний день количество верующих и неверующих, по данным опросов разных лет, колеблется в пределах 5–8% и 0,8–5% соответственно.

По мнению С. Г. Вершловского и М. Д. Матюшкиной, за последние десять лет отношение молодых людей к религии не изменилось [77]. В их исследовании приводятся следующие данные.

Таблица 6

## Отношение к религии

Варианты ответа/год	2001	2005	2007	2009	2012
К религии отношусь отрицательно	6	7,6	6	9,4	8
Занимаю «нейтральную» позицию	39,6	46,1	45	45,4	42
Интересуюсь религией	17,6	14,3	13	13,3	13,7
Считаю себя верующим человеком	36,8	32	36	31,9	36,3

Эти данные, казалось бы, противоречат выводам остальных авторов: называемое С. Г. Вершловским и М. Д. Матюшкиной число респондентов, считающих себя верующими, (32–36,8%) более чем в два раза меньше цифр, которые указываются в работах других ученых (72,7–80%). Противоречие снимается, если обратить внимание на порядок постановки вопросов в анкете петербургских авторов: школьников спрашивали именно о религиозной вере, тогда как в других анкетах вопрос ставился о вере вообще. В. Д. Шапиро и М. Г. Герасимова пишут, что респонденты, как правило, без труда различают понятия *веры* (уверенности в существовании некоей трансцендентной высшей силы, опреде-

ляющей процессы в материальном мире) и *религии* (конвенциональной системы традиционных конкретных практик, в которых эта вера официально выражается). Не все те, кто относит себя к верующим, заявили при этом о своей религиозности, причем назвавших себя верующими (в широком смысле) всегда больше, чем религиозных [320]. По данным П. А. Кулакова, «среди верующих есть поклонники идей Е. и Н. Рерихов, есть те, кто верит в высший разум, природу, в добро и зло, судьбу, любовь, справедливость, астрологию и т. д. В совокупности таких верующих набирается 7–8%. Заметной группой выделяются те, кто верит только в себя (4,4%) или, как они добавляют, в своего бога. Религиозно верующие составляют в общей массе ¼ респондентов» [150].

Как считает А. В. Ткаченко, большинство верующих молодых людей можно отнести к итсистам: «они верят, но, в силу незнания и невоцерковленности, верят абстрактно — не в то, чему учат традиционные религии, а в то, что подсказывает интуиция... сторонников итсизма определить сложнее, чем явных атеистов и истинно верующих, но их число превышает число атеистов, верующих и агностиков вместе взятых» [283].

Сравнение данных опроса С. Г. Вершловского и М. Д. Матюшкиной с данными других ученых позволяет сделать вывод о том, что молодых людей, относящихся к религии отрицательно, почти в два раза меньше, чем неверующих.

Самые противоречивые данные касаются количества респондентов, колеблющихся в своем отношении к вере (от 6% в исследовании А. Н. Бражниковой до 53,5 — в исследовании А. В. Ткаченко). На основании опроса, проведенного в 1997 г. Российским независимым институтом социальных и национальных проблем, М. П. Мчедлов пишет: «При общем возрастании по сравнению с прошлыми десятилетиями числа верующих, среди молодых людей выявляется довольно значительная часть (более 50%) неопределившихся — колеблющихся между верой и неверием, а также индифферентных и верящих в безликие сверхъестественные силы» [193]. «Границы между группами верующих

и колеблющихся между верой и неверием недостаточно четко выражены, — пишут авторы работы «Отношение студенческой молодежи к религии. — Например, 73,4 % колеблющихся отнесли себя к последователям православия» [61].

«Несовпадение числа верующих (75,3 %) и сторонников традиционных конфессий (84,9 %) свидетельствует о тесной связи религиозного и национального самосознания» [184], — такой вывод делается в исследовании, посвященном отношению к религии самарской молодежи. С выводом авторов можно согласиться, однако необходимо добавить, что это несовпадение, отмеченное в двух исследованиях, свидетельствует и о путанице в сознании молодых людей, причисляющих себя, например, к православным лишь по факту крещения, национальности или культурной традиции. А. В. Ткаченко приводит, например, такой факт: 76 % опрошенных назвали себя православными, при этом менее важными заповедями абсолютным большинством были признаны те, что касаются почитания Бога [283]. Трудно не согласиться и с мнением авторов работы «Социология межэтнической толерантности», считающих, что, несмотря на радикальное изменение отношения общества к религии, «на личностном уровне изменения совсем не так велики. И тут нельзя опираться на религиозную идентификацию людей, поскольку в обществе, где господствуют «прорелигиозные» настроения и религия приобретает официальный статус, самоидентификация себя как «верующих» неизбежно приобретает черты, схожие с самоидентификацией себя как «атеиста» в годы советской власти. Она становится конформистской, люди определяют себя так, как от них ожидают» [267, с. 144–145].

Количество атеистов приведено только в двух работах: 2,5 % в исследовании П. А. Кулакова (1994 г.) и от 1,8 до 6,7 %, в зависимости от национальной принадлежности, в работе В. Д. Шапиро и М. Г. Герасимова (2006 г.).

В исследовании Ю. М. Евстигнеевой и В. С. Собкина обращается внимание на то, что «единственная возрастная тенденция связана с увеличением доли подростков, считающих себя ате-

истами, от седьмого к одиннадцатому классу». По мнению ученых, это связано с тем, что «современное школьное образование по своей идеологии направлено на формирование научного мировоззрения». Исследователи делают вывод о том, что «подростки, не определившиеся в своих религиозных взглядах на более ранних возрастных этапах, под влиянием школы к одиннадцатому классу принимают именно атеистическую позицию» [96]. С таким выводом можно согласиться лишь отчасти. Во-первых, по данным нашего исследования, меняют свою позицию по отношению к вере не только не определившиеся в религиозных взглядах, но и верующие. У некоторых старшеклассников происходит разочарование в религии, и связано это, скорее, с критической оценкой многих явлений современной церковной жизни, которую молодые люди, вследствие юношеского максимализма, переносят на религию в целом.

Итак, обобщая все вышесказанное, можно согласиться с С. Г. Вершловским и М. Д. Матюшкиной в том, что **за последние годы отношение молодых людей к религии, вере существенно не изменилось. Каково же это отношение?**

По материалам опроса самарских школьников, большинство молодых людей утверждают, что религия необходима для современного человека (62,3 %). 84 % опрошенных старшеклассников согласны с тем, что **необходимо сохранять религиозные ценности**. А. В. Ткаченко отмечает, что почти 2/3 опрошенных считают, что светские ценности и современный образ жизни негативно влияют на распространение безнравственности в обществе.

Ю. М. Евстигнеева, В. С. Собкин пишут, что «в целом подростки склонны отмечать морально-этические аспекты религии. При этом особый акцент ставится на такой функции религии, как обеспечение «поддержки» в жизни. Кроме того, школьники указывают на культурно-нормативную роль религии» [96].

По данным опросов, **верующими считают себя около 3/4 респондентов, однако большинство из них, являются «условно верующими»** (В. Д. Шапиро, М. Г. Герасимова), находятся

в «пограничном состоянии» (Т. А. Берсенева), имеют «абстрактную, поверхностную» веру (А. В. Ткаченко). «Глубоко верующими» (П. А. Кулаков), обладающими «внутренним типом религиозности» (А. Н. Бражникова) можно считать только около 8% опрошенных. Об этом свидетельствуют данные об **участии молодежи в религиозной жизни**. Абсолютное большинство редко посещает храмы, не отмечает религиозные праздники, кроме самых известных, не соблюдает посты и очень мало знает о религии. В исследовании А. В. Ткаченко приводятся, например, такие данные: «почти 40% не знают ни одной молитвы, 90% не читали Священное Писание, заходят в храмы крайне редко и жить по религиозным предписаниям не собираются» [283]. В статье, представляющей данные социологического опроса самарских школьников, говорится о том, что «50% признают, что знают православную культуру лишь в общих чертах, 25% оценивают свои знания как скудные» [184].

Данные опросов свидетельствуют о том, что **старшеклассники хотят больше знать о религии, однако роль учебных занятий и школы в знакомстве с религией оценивают очень низко** и далеко неоднозначно относятся к тому, чтобы религиозные знания давались на школьных занятиях. П. А. Кулаковым приводятся следующие данные: 2/3 опрошенных ответили, что учебная деятельность не помогает познать смысл и значение религии в обществе, при этом некоторые респонденты добавляли «и не надо». Социологический опрос самарских школьников показал, что «40,4% положительно относятся к введению «Основ Православной культуры», 45% не хотят этого». В работе В. Д. Шапиро, М. Г. Герасимова, делается вывод о том, что школьниками в принципе поддерживается идея *факультативного* преподавания основ православной культуры. В исследовании А. В. Ткаченко говорится о том, что более 1/3 опрошенных высказалось за введение *ознакомительного* курса вроде «Истории религий» или «Общего религиозоведения», только пятая часть респондентов высказались в пользу введения обязательного предмета «Основы религиозного знания» или «Ос-

новы православия», причем указали, что, по возможности, этот предмет должен преподавать священнослужитель.

**Наибольшее влияние на отношение молодежи к религии и вере оказывает семья.** Данные опросов позволяют сделать вывод о высокой степени преемственности детьми родительских религиозных ориентаций. По мысли Ю. М. Евстигнеевой и В. С. Собкина, «именно семья формирует у ребенка отношение к религии, транслируя как религиозные ориентации, так и атеистические установки». В этой связи показателен следующий факт, на который указывают ученые: среди подростков из семей, где оба родителя неверующие, ни один не указал на исповедание определенной религии [96].

**Каково отношение молодых людей к духовным ценностям и религиозным заповедям?** Как показал опрос самарских школьников, 65,1% учащихся согласны с утверждением, что духовные ценности важнее денег. А. В. Ткаченко пишет, что «в целом, верующие и неверующие молодые люди из всех семи грехов готовы оправдать только алчность, что полностью соответствует духу нашего времени. Более всего молодежь осуждает уныние и прелюбодеяние (60% опрошенных)» [283]. Осуждение прелюбодеяния и супружеских измен автор объясняет тем, что «по статистике, Россия занимает одно из первых мест в мире по разводам, и эти разводы не могут пройти мимо глаз детей разводящихся». Именно здесь, по мнению ученого, следует искать причину неприятия измен.

В работе Т. А. Берсеновой говорится о том, что наибольшее приятие у молодых людей вызывает заповедь о почитании родителей: 95,5% старшеклассников считают, что родителям надо помогать всегда и всем, вниманием, заботой, помощью в домашних делах, материально. С другой стороны, наиболее высокий показатель нравственно дезориентированного выбора приходится на вопросы, связанные с отношением между полами: подавляющее большинство опрошенных не видит ничего безнравственного в сексуальных отношениях до брака. Ученый приходит к общему выводу, что «нравственно ориентированный выбор

(положительное принятие христианских ценностей) делает почти три четверти старшеклассников, однако значительный процент учащихся, сделавших нравственно ориентированный выбор, характеризуется либо крайней противоречивостью в действиях и суждениях, либо тем, что человек о многом в духовно-нравственном плане не задумывался и не имеет своего мнения. Другими словами, нравственно ориентированный выбор, сделанный учеником старших классов без прочного духовно-нравственного фундамента, за пределами стен школы, при столкновении с реальной жизнью, ее возможностями и соблазнами может стать другим» [29].

А. В. Ткаченко, рассматривавший отношение молодежи к религии и нравственности, приходит к выводу, что «большинство верующих — как приверженцев традиционных религий, так и итсизма — стараются соответствовать религиозным этическим нормам, для них это — не пустой звук. Именно верующие готовы признать, что они живут (6%) или стараются жить (32%) в соответствии с религиозной этикой, в то время как неверующие сами решают, как им жить (40,25%)... Верующим изначально ясно, что есть конкретные поступки, которые религией запрещены. Неверующие, агностики и итсисты не имеют столь четких нравственных ориентиров, и им не на что опереться в своей позиции» [283].

Итак, анализ работ, посвященных отношению молодежи к религии и вере, позволяет сделать следующие выводы.

1. Большинство молодых людей уверены в необходимости религии для современного человека, указывают на ее морально-этическую, культурно-нормативную и особенно психологическую роль (обеспечение «поддержки» в жизни).
2. Большая часть молодежи готова признать веру в Бога, но именно как абстрактную веру в Нечто, от чего мы зависим. Юноши и девушки легко идентифицируют себя с конкретными религиозными конфессиями, но по факту остаются невоцерковленными, поскольку имеют смутные представления обо всех религиях.
3. Большинство молодых людей причисляет себя к православным, но не готово следовать всем моральным предписаниям Православия и выполнять все его обряды, так как, во-пер-

вых, плохо знает религию, а во-вторых, религиозные ценности не всегда вписываются в современный образ жизни.

4. У современной молодежи есть интерес к религии, однако она достаточно неоднозначно относится к тому, чтобы основы религиозных знаний преподавались в школе.
5. Наибольшее влияние на отношение молодежи к религии и вере оказывает семья.
6. В целом, молодые люди положительно относятся к христианским заповедям, особенно к заповеди почитания родителей, менее важными заповедями признаются те, что касаются почитания Бога.
7. Религиозно верующие молодые люди готовы вести себя более нравственно, они имеют более четкие моральные ориентиры, чем неверующие, агностики и итсисты.
8. Большинство молодых людей придерживаются толерантной позиции («все религии имеют право существование»). Наиболее активную интолерантную установку по отношению к представителям всех вероисповеданий демонстрируют атеисты.

Для проверки, уточнения и дополнения выводов, сделанных на основе анализа работ разных авторов, нами совместно с ученицами 11 класса ГБОУ лицей № 226 г. Санкт-Петербурга Васинской Александрой и Ивановой Александрой проведено локальное исследование. Нас интересовали данные об отношении старшеклассников к религии и вере, об их религиозных убеждениях и источниках влияния на них, о роли школьного образования в их религиозном самоопределении.

Для получения этих данных была разработана специальная анкета, включающая следующие вопросы:

1. Как бы вы определили, что такое духовная жизнь?
2. Каковы Ваши религиозные убеждения?
3. Какова степень вашего участия в религиозной жизни?
4. Схожи ли ваши религиозные убеждения с убеждениями членов вашей семьи?
5. С кем Вы можете обсудить волнующие Вас религиозные проблемы?
6. Что повлияло на ваши религиозные взгляды?
7. Менялись ли ваши религиозные убеждения на протяжении жизни?



8. Если да, то с чем это было связано?
9. Нужны ли современному человеку знания о религиозной стороне жизни?
10. Считаете ли Вы достаточными свои знания о религиозной сфере человеческой жизни?
11. Хотели бы Вы, чтобы школа уделяла больше внимания вопросам веры?
12. Если да, то каким образом можно было бы обсуждать эту тему?
13. Если нет, то почему?

В опросе приняли участие 98 учеников 8–11 классов ГБОУ лицей № 226. Локальность исследования была обусловлена необходимостью личного знакомства с респондентами, для того чтобы иметь возможность затем обсудить возникающие в ходе анализа вопросы в формате общей дискуссии или личной беседы.

Предлагая старшеклассникам дать определение духовной жизни, мы ставили перед собой задачу выяснить, как соотносятся в их сознании вера, религия и духовность; что означает для них жить духовной жизнью.

29% респондентов не смогли ответить на этот вопрос. Еще 27% определили духовную жизнь как веру в Бога или во что-то божественное, а также участие в религиозной жизни. С их точки зрения, духовная жизнь — это

- ♦ *вера в Бога, соблюдение постов, определенных обычаев, хождение в храм;*
- ♦ *когда человек не только относит себя к определенной религии, а когда этот человек регулярно посещает храм, обсуждает религию с близкими для него людьми;*
- ♦ *поклонение Богу;*
- ♦ *религия;*

17% определили духовную жизнь как просто веру во что-то:

- ♦ *это твоя внутренняя жизнь, это вера во что-либо;*
- ♦ *то, во что верит человек;*
- ♦ *это вера в человека.*

25% дали ответы, которые можно было бы объединить общим понятием внутренняя жизнь, жизнь души:

- ♦ *то, что у тебя в душе, то, что у тебя никто не имеет право отнимать;*

- ♦ *это поиск ответа на вечные вопросы;*
- ♦ *это душевный путь каждого человека;*
- ♦ *это то, как ты живешь в душе, чувствуешь, веруешь, боишься, переживаешь, любишь;*
- ♦ *жизнь с познанием духовного мира;*
- ♦ *собственное мировоззрение;*
- ♦ *развитие личности;*
- ♦ *самосовершенствование.*

И, наконец, 2% связали понятие духовной жизни с «духовным обогащением искусством», «культурой».

Итак, мы можем сделать вывод, что больше четверти старшеклассников, скорее всего, не задумывались над тем, что такое духовная жизнь, поэтому не могут даже приблизительно дать определение этого понятия. 44% в той или иной степени связывают духовную жизнь с верой, из них 27% считают, что это соблюдение таинств, молитва, хождение в храм. И для 25% духовная жизнь связана с мировоззрением, самосовершенствованием, жизнью души.

Проведенный опрос позволил увидеть палитру верований старшеклассников. Им были предложены все возможные варианты религиозных взглядов: атеизм; агностицизм; христианство; православие; католицизм; протестантство; иудаизм; буддизм; другое (что именно?).

Предлагая выбор между православием, католицизмом и протестантством, мы также оставили вариант ответа — христианство. По нашим предположениям, которые подтвердились в ходе анализа анкет, далеко не все учащиеся понимают разницу между ветвями христианства и позиционируют себя не как православных или католиков, а как просто христиан. Вариант «другое» предполагал причастность к другим религиозным организациям или равнодушие к вопросам религии.

58% старшеклассников относят себя к верующим, из них 48% — к христианам. При этом православными считают себя 24% и еще 24% причисляют себя к христианству в принципе. 15% атеистов, 14% равнодушных к вопросам религии

(в варианте «другое» старшеклассники писали, что не верят ни во что и их абсолютно не интересует религия) и 11 % считают себя агностиками.

Чтобы понять, насколько религиозные убеждения старшеклассников соотносятся с деятельным участием в жизни своей религиозной конфессии, ученикам был задан вопрос: «Какова степень вашего участия в религиозной жизни?» и предложены следующие варианты ответов: стараюсь регулярно ходить в храм; изредка бываю в храме; почти не бываю в храме; верю в душе, но в храм не хожу; не участвую в религиозной жизни.

Из 58%, считающих себя верующими, нет ни одного регулярно посещающего храм, 16% бывают в храме изредка. Это противоречие можно объяснить тем, что основы религиозной жизни закладываются в семье, а родители современных старшеклассников — поколение, воспитанное советской школой, которое тоже было лишено семейного религиозного уклада. Поэтому и школьники, и их родители чаще всего «верят в душе» и бывают в храме лишь по особым случаям (крещение, венчание, отпевание). Это касается как православных, так и мусульман: наш опрос не выявил здесь никаких различий. Однако массовая невоцерковленность верующих старшеклассников говорит и о недостаточной серьезности и глубине веры, и об элементарном незнании смысла и таинств церковной жизни.

При анализе ответов учащихся выявлено следующее противоречие: написали, что совсем не участвуют в религиозной жизни 32%, тогда как неверующих и агностиков — 40%. Следовательно, изредка бывают в храме и агностики, и атеисты, более того, признались, что верят в душе два агностика и один атеист. Все это свидетельствует о том, что вопрос веры для старшеклассников оказывается сложным, запутанным и до конца не отрефлексированным.

Следующие вопросы были направлены на то, чтобы выяснить, каковы источники влияния на религиозные убеждения учеников, какую роль в этом вопросе играет семья и с кем старшеклассники могут обсудить волнующие их проблемы веры.

Религиозные убеждения всегда формировались, в первую очередь, в семье, поэтому не удивительно, что именно семья оказалась на первом месте по степени влияния на учеников в этом вопросе. Этот ответ выбрали 58% опрошенных. Результаты ответа на вопрос: «Схожи ли ваши религиозные убеждения с убеждениями членов вашей семьи?» еще раз подтвердили, насколько велика роль семьи в религиозном самоопределении школьников. У 82% религиозные взгляды полностью или частично схожи с религиозными взглядами их семей.

Обращает на себя внимание тот факт, что на религиозные взгляды пятой части опрошенных (21%) повлияли книги. Влияние СМИ отметили 6% респондентов. Роль друзей (обычно всегда очень большая) в этом вопросе оказалась минимальной (всего 5%). По 4% отметили роль учителей и наставников. 28% выбрали ответ «Другое».

В ответе «Другое» ученики писали:

- ◆ *мое мировоззрение, сам, собственные взгляды, я — 9%*;
- ◆ *никто, ничего — 4%*;
- ◆ *интернет — 3%*;
- ◆ *жизнь — 3%*;
- ◆ *исследовательские работы ученых — 1%*;
- ◆ *все по чуть-чуть — 1%*;

Не ответили на вопрос 4%.

Больше половины опрошенных обсуждает религиозные проблемы с членами семьи, еще треть — с друзьями (многие из них выделили оба ответа). Можно сделать вывод, что в этом вопросе ученики доверяют только самым близким людям. Всего 10% разговаривает на религиозные темы со знакомыми и одноклассниками и лишь 7% — с учителями. В ответе «Другое» ученики писали, что ни с кем не обсуждают эти проблемы. Был и такой ответ: «Зачем их обсуждать, других проблем нет, что ли?»

Несмотря на то, что возраст опрошенных — 14–18 лет, религиозные взгляды менялись почти у трети. Количество разочаровавшихся в религии и ставших верующими практически одинаковое. У большинства религиозные взгляды менялись в связи с процессом взросления.

Часть вопросов была направлена на выяснение того, насколько старшеклассники связывают религию и культуру, как оценивают роль знаний о религиях в построении мировоззрения, считают ли достаточными собственные знания о религиозной сфере человеческой жизни и, наконец, как они оценивают возможности школы в обсуждении вопросов веры.

74% опрошенных считают, что религиозные знания необходимы человеку и, в первую очередь, для формирования собственного мировоззрения, затем — как важная часть культуры. В ответе «Другое» были разные мнения и, представляя их, мы в скобках указываем религиозные убеждения респондента.

Собственные ответы на вопрос, для чего современному человеку нужны религиозные знания, были следующими:

- ◆ нужны, т.к. иногда это помогает жить (православие);
- ◆ нужны, это наша нравственность (ислам);
- ◆ нужны, т.к. это оказывает большое влияние на жизнь и может помочь нам (православие);
- ◆ нужны, но учителя не могут правильно преподавать, т.к. мало разбираются (ислам).

Однако большинство выбравших ответ «Другое» писали, что знания о религиях не нужны и мотивировали это следующим образом.

Атеисты: не нужны,

- ◆ т.к. для меня это бред;
- ◆ т.к. это лишнее;
- ◆ т.к. многим просто не интересно;
- ◆ т.к. они нелогичны и отрицают науку.

Агностики: не нужны,

- ◆ т.к. сам человек выбирает религию и веру;
- ◆ т.к. это никак не поможет в жизни.

О ненужности религиозных знаний пишут, в основном, атеисты и агностики.

Больше половины опрошенных не считают свои знания о религиозной сфере человеческой жизни достаточными.

Мы видим очевидное противоречие в том, что 57% считают свои знания о религиозной сфере человеческой жизни недоста-

точными, и только 35% хотят, чтобы школа уделяла больше внимания вопросам веры, т.е. давала эти знания. Почему?

Старшеклассники боятся вторжения школы в свое личное пространство, боятся навязывания религии. Вот наиболее характерные ответы:

- ◆ Школа должна давать исключительно научные знания, а вопросы религии пускай оставляют родителям.
- ◆ Это личное дело, личные проблемы каждого человека. Веру формирует сам человек, она не нуждается в наставниках и ответах.
- ◆ Потому что школа преподносит детям науку, а наука и религия не могут сосуществовать.
- ◆ Если человек захочет знать что-то о религии, то он сам это изучит.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство учеников не верит в то, что школа может помочь им в религиозном самоопределении, предоставить возможность ненавязчиво и без пропаганды обсудить волнующие школьников вопросы веры.

Те, кто согласен обсуждать в школе эту тему, предпочитают касаться ее на обычных уроках в связи с изучением программного материала (62%), 26% согласны, чтобы появились специальные уроки, посвященные вопросам религии. 35% считают, что обсуждать религиозные вопросы можно во внеурочной деятельности.

Данные опроса полностью подтвердили выводы, сделанные на основе анализа исследований последних лет, посвященных отношению современной молодежи к религии. Это интерес к религии, достаточно абстрактная «вера в душе», причисление себя к определенной конфессии, при этом несоблюдение ее правил, предписаний, очень осторожное отношение к тому, чтобы школа вторгалась в интимное пространство веры.

Были получены новые данные о том, что, в понимании старшеклассников, входит в понятие «духовная жизнь» и как изменялось их отношение к религии на протяжении жизни.

Результаты опроса были представлены старшеклассникам в рамках работы школьного дискуссионного клуба. Тема

дискуссии, в которой участвовали ученики одиннадцатых классов, педагоги, священник: «Религия и школа: точки соприкосновения».

Школьникам, участвовавшим в дискуссии, было предложено высказать свое мнение о взаимоотношениях школы и Церкви. Множество учащихся поделились своим опасением, что проникновение Церкви в школьную среду вызовет отторжение к духовной жизни вообще. Утверждалось, что религиозное воспитание является прерогативой семейной или непосредственно личной жизни человека, поэтому они выступают против любых форм присутствия Церкви в школьном образовании. Другая половина аудитории высказалась в поддержку религиозного образования в рамках государственной школы. Правда, осуществляться оно должно исключительно на научной основе и не может быть скрытой формой религиозной проповеди. Однако в завершении дискуссии абсолютное большинство ее участников высказалось за то, чтобы такие дискуссии проходили регулярно. Ученики отметили, что им было интересно выслушать мнения священнослужителя, друг друга и педагогов и дискуссия заставила их задуматься о своем отношении к религиозным вопросам. Таким образом, оказалось, что, несмотря на недоверие к школе в вопросах религии и веры, обсуждение этих вопросов, организованное школой же, вызвало их интерес и желание продолжить встречи в дискуссионном формате.

Перед нами встает проблема, определившая дальнейшее направление исследования: какие вопросы, связанные с духовным самоопределением, особенно остро стоят перед старшеклассниками, как школа может помочь в их решении.

Для решения этой проблемы необходимо обратиться к анализу монологических высказываний старшеклассников, которые дают представление не только об их взглядах на проблему веры и религии, но и о степени личностной значимости для них метафизических вопросов. В эссе старшеклассников на тему «Моя философия» проблема веры, религии, поиска Бога по частоте

упоминания занимает второе место. 67 учеников (14%) не только назвали эту проблему важной для себя лично, но и высказали о ней свои суждения. Анализ работ учащихся позволил ответить на следующие вопросы: что думают старшеклассники о вере, религии, Боге, во что и как верят, почему утрачивают веру, а также сделать выводы о том, насколько важна для них педагогическая поддержка в этих вопросах.

15% десятиклассников написали о необходимости веры, из них 7% — о необходимости веры в Бога и 8% — о необходимости веры в принципе, во что-нибудь. По мнению авторов, вера в Бога лежит в основе веры в жизнь, в любовь, в людей; *«без веры в Бога человек не видит смысла своей жизни»*; *«если у человека не будет в кого верить, то он заблудится и потеряется»*; вера дает человеку защиту. *«Даже те, кто отрицает религию как таковую, периодически обращаются к Богу. А знаете почему? Потому что никто из нас не способен жить, не веря ни во что»*, — пишет десятиклассник. Мысль о необходимости веры «во что-нибудь» звучит во многих работах:

- ◆ *Человек должен верить, и нет никакого значения, во что именно. Незримая помощь, эта вера, частенько выручает, не позволяет впасть в хандру и унывать.*
- ◆ *Не важно, во что, главное — верить, потому что главная цель любой религии — нравственное совершенствование человека.*
- ◆ *Вера есть двигатель жизни, ибо надо поверить в возможность чего-то, прежде чем его осуществлять.*

Была высказана даже мысль о том, что верить «глупо», но без веры человечество существовать не может: *«Даже если Бог есть, ему явно недостает справедливости, как и доказательств существования. Глупо так слепо во что-то верить. Но без веры во что-то человечество «загнется».*

39% авторов написали о вере или неверии в Бога и попытались объяснить свою позицию. Из них 38% верят в Бога, 12% «не совсем верят», 35% не верят и 15% утратили веру.

Вера в Бога связана с добром, нравственностью, красотой, надеждой на спасение:

- ♦ *Я не могу себе представить, как можно не верить в Бога, но я никому не навязываю свои взгляды, мне лишь интересно знать, во что верят те, кто не верит в Бога и по каким принципам они живут...*
- ♦ *Я отношу себя к людям, которые верят в Бога, так как некоторые случаи из моей жизни заставили меня об этом задуматься. Верить в Бога — это быть добрым и истинно нравственным.*
- ♦ *Божья доброта внутри нас, и поэтому мир не может быть злым, несправедливым, он прекрасен, только посмотрите вокруг, какая красота нас окружает.*
- ♦ *Я верю в Бога. Без этого нельзя существовать. Вера рождает надежду на спасение, когда нужно. Я считаю, что религии разные, но Бог один.*
- ♦ *В Бога я верила всегда и всегда верить буду. К своей вере я пришла самостоятельно. Я просто верю, верю спокойно, без фанатизма. Мне нравится читать Библию. С некоторыми заповедями я согласиться не могу, но все равно их принимаю.*
- ♦ *Почему мы отвергаем веру? Ведь именно церковь проповедует основные нравственные принципы, именно религия могла бы помочь зарыть эту нравственную яму.*

В пяти работах прозвучала мысль о вере «без фанатизма», навязывания своих взглядов. Два автора заявили о том, что верят, но не считают нужным ходить в церковь:

- ♦ *Лично я верю в Бога, но не хожу в церковь, т.к. считаю это пустой тратой времени. Я считаю, что ужасно, когда навязывают веру.*
- ♦ *Я очень почтительно отношусь к православию. Я верую в Бога, но по-своему, без «помощи» церкви.*

Из трех авторов, не уверенных в существовании Бога, двое написали о том, что все-таки стараются жить по «определенным правилам»:

- ♦ *Я не могу сказать, что верю в Бога, но стараюсь жить по определенным правилам, которые, в общем-то, схожи с Библейскими заповедями.*
- ♦ *Я хотел бы жить так, как сказал философ Эммануил Кант: «Бога и свободу невозможно доказать, но надо жить так, как если бы они были».*

Среди неверующих были те, кто заявил свою позицию прямо и категорично, без каких-либо объяснений:

- ♦ *Считаю, что Бога нет ни в каком-либо виде.*
- ♦ *Лично для меня вера не имеет значения — я не считаю себя причастным к какой-либо религии.*
- ♦ *Являюсь атеистом и в существование Бога не верю!!!*

В ряде работ старшеклассники объясняли свою позицию неверия в Бога тем, что привыкли доверять только фактам:

- ♦ *Я лично не верю ни во что, так как я не видела своими глазами, что это есть на самом деле.*
- ♦ *Моя философия основывается на материализме, а не на идеализме. Я не верю в сакральные истины, т.к. воспитывался достаточно жестко. Мне нужны факты. Я считаю, что век идеалистов кончился.*

Пять человек высказали мнение, что вера в Бога — это самообман, способ защиты от жестокой реальности. В трех работах прозвучал аргумент, что если бы Бог был, «он бы не допустил тех ужасов, которые творятся в нашей жизни». Один десятиклассник написал, что не верит в Бога, «потому что единственный Бог для меня — это я, я живу и управляю своей жизнью». В работе десятиклассницы прозвучали растерянность и сожаление об отсутствии веры:

- ♦ *Сейчас я не знаю, во что верить, потому что все кругом врут и обманывают друг друга. Мне интересно, что нас ждет после смерти и есть ли она вообще. У верующих есть хотя бы в кого верить и на кого надеяться в любой ситуации.*

Никто из верующих не высказал осуждения по отношению к тем, кто верит в Бога. Тогда как многие неверующие пренебрежительно высказывались о вере, религии, называя религиозную веру «уделом слабых», религию — «большой аферой», «навязчивым состоянием», «массовой иллюзией», «внушением», а верующих людей — «фанатиками»:

- ♦ *Вера в Бога является слабостью человека.*
- ♦ *Я считаю религиозных людей фанатиками. Они глупые и беспечные, во всем привыкли полагаться на Всевышнего, который их никогда не услышит.*

По мнению неверующих, «человек без веры в бога — сильный человек, не нуждающийся в поддержке».

Четыре десятиклассника написали о том, что уже пережили утрату веры, т.к. увидели в ней «лишь очередной способ

получения прибыли», поняли, что религия ограничивает человека и «в современном обществе многие заветы Библии становятся неактуальными».

- ♦ *Благодаря бабушке я узнала о Боге. Сколько себя помню, каждые выходные мы ходили в церковь. Маленькая Настя пела в хоре, любила читать детскую Библию и с детской наивностью говорила, что любит Бога больше всех. Я действительно верила, что там, на небе, есть Бог и ангелы. Сейчас даже как-то смешно вспоминать, что я боялась даже солгать... Сейчас я скептически отношусь к религии, потому что подросла и увидела в ней лишь очередной способ получения прибыли. ... В трудные моменты в голове моей мелькают слова о помощи, идущие к кому-то всесильному, тому, кто помогает...*
- ♦ *В детстве я любила перечитывать детскую версию Библии, это была для меня как настольная книга. Сейчас у меня поменялось отношение к этой книге. Мне кажется, она ограничивает людей, делая их похожими друг на друга. И в современном обществе многие заветы Библии становятся неактуальными.*

Большинство не верящих в Бога верит в себя:

- ♦ *Единственный Бог для меня — это я, я живу и управляю своей жизнью.*
- ♦ *Бог — это вера человека в самого себя.*
- ♦ *Я думаю, человек должен рассчитывать только на себя, не надеясь на помощь Господа.*
- ♦ *Все, что произойдет в моей жизни, зависит только от меня.*
- ♦ *Прежде всего поверить необходимо в себя, чтобы четко и не сворачивая следовать своей цели.*

С. Г. Вершловский и М. Д. Матюшкина отмечают такую особенность позиции современного старшеклассника, «в которой вера в себя, ориентация на себя приобретает большую значимость, чем религиозная вера» [77].

Старшеклассники писали также о вере в человека, в судьбу, в удачу, в «теорию большого взрыва», «в своего ангела-хранителя». Высказывались мнения, противоречивость которых не осознавалась самими авторами:

- ♦ *Я верю, что мы сами определяем свою жизнь и что у каждого есть ангел-хранитель. В нашем мире мы должны надеяться только на себя.*

Девушка не видит противоречия в том, что, если есть ангел-хранитель, то почему «мы должны надеяться только на себя»? Зачем тогда нужен ангел-хранитель? И противоречивость высказываний, и множественность объектов веры говорят о том, как трудно молодым людям разбираться в сложных метафизических вопросах.

В работах учеников прозвучали разные мнения о том, что есть Бог. Это нечто высшее, могущественное и непостижимое: «высший разум», «директор в школе жизни», «что-то неведомое, настолько далекое и высшее существо, что людям еще не понять всю силу и дух его», «это представление о могуществе, о силе, которая создала все вокруг и повелевает этим»; «это все, что не доказано наукой: удача, судьба, волшебство», «все необъяснимое вокруг нас». То, что внутри нас: «ощущение чуда где-то внутри себя», «это вера человека в самого себя», «это мы сами, внутренний мир каждого человека». Все доброе и прекрасное: «Все самое прекрасное и доброе — это есть Бог для меня», «Бог — это Надежда», «Я верю в Бога, он мой друг».

Были оригинальные высказывания, в которых проявилась индивидуальность авторов. В каждом из них — свое, личное видение взаимоотношений человека и Бога:

- ♦ *Жизнь — это школа, в которой мы познаем себя и окружающую природу. В нашей огромной школе жизни есть директор, называемый Богом. Он помогает нам, когда мы попадаем в сложные ситуации, когда запутываемся сами в себе.*

- ♦ *Бог наблюдает за мной откуда-то сверху, видит все мои грехи и, вздыхая, прощает их мне. Я не поклонница Бога, я его друг. И не важно, что связь между нами односторонняя: Бог умеет слушать. В трудных ситуациях мы получаем от него шпаргалки.*

- ♦ *Я признаю Бога, но не как Абсолют. А как то, что заключено внутри нас, то, что заставляет нас двигаться вперед, подниматься с колен, когда силы нас уже покидают, не отчаиваться. Вера в Бога дает нам веру в себя, в свои силы. Дьявол тоже не где-то в земных недрах, а в нас, и противостояние внутри нас не прекращается ни на минуту.*

♦ *Бог создал человека, чтобы совершенствовать этот мир, приводя его к гармонии и справедливости.*

С 2011 года в лицее № 226 г. Санкт-Петербурга выходит газета «Точка зрения», постоянной рубрикой которой является рубрика «Вечные проблемы», в ней ученики обсуждают интересующие их мировоззренческие вопросы. Один из номеров, «Скажи мне, во что ты веришь?», был посвящен проблеме веры. Из 56 одиннадцатиклассников написать статью в газету согласились 10 человек.

В своих монологах о вере выпускники затронули следующие вопросы: что такое вера? Нужна ли она человеку? Во что верить? Существуют ли Бог, бессмертие, Страшный Суд, расплата за грехи? Кто повлиял на их религиозные взгляды? Как они складывались? Как относиться к людям с другими религиозными убеждениями и др. Отрывки из статей представлены в **Приложении № 1**.

Авторы статей высказали разные мнения о том, что такое вера: «спасательный круг», «сила внутри нас, которая помогает выжить в безысходной ситуации», стремление жить по совести, самообман. Большинство написало о необходимости веры, и обязательно в Бога, ведь «она дает нам хоть какие-то силы, чтобы окончательно не пасть духом». Было высказано и противоположное мнение: «Вера сужает круг вашего мышления, причем до бесконечно малой точки».

Ученики писали о том, что верят в Бога, потому что нуждаются в его помощи, когда плохо. «Я верю, что, несмотря на всё, есть существо, которое любит тебя, каким бы ты ни был и что бы ты ни делал, — для меня это очень важно», — пишет юноша. Верят в наличие «высших сил», в «кого-то выше нас, могущественнее», верят, что «в мире больше нечестных людей, чем честных; несправедливости, чем справедливости; лжи, чем правды. Но главное — это вера только в самого себя, в свои силы, в свои возможности». Мысль о том, что нужно самому прилагать усилия, чтобы чего-то добиться в жизни, звучала в работах как верующих, так и неверующих в Бога: «Нужно прикладывать усилия, а вера существует для поддержки, она служит источником сил».

Несколько раз в статьях старшеклассников прозвучало мнение о том, что вера, в том числе религиозная, не предполагает обязательного соблюдения религиозных обрядов:

*Я считаю себя религиозным человеком, но не соблюдаю обряды, потому что, по-моему, главное — это жить по совести.*

*Я считаю себя верующим человеком. Но это не означает, что я соблюдаю пост или хожу в церковь в воскресенье.*

*Считаю ли я себя религиозным человеком? Исполняю ли я обряды? Хожу ли я в церковь? Нет. Для меня важным является мое убеждение в наличии высших сил, которые наблюдают за нами и направляют нас.*

И те, кто верит в Бога, и те, кто верит в некие «высшие силы» считают, что наказание за грехи существует:

*Я верю, что за грехи будет расплата там.*

*Обычно, когда ты в чем-нибудь согрешил, потом стараешься искупить вину добрым и благородным делом. Я верю, что Бог отпускает грехи. Но если это не очень страшный грех! Хотя скажу, что мы каждый день все грешим и не замечаем этого.*

*Страшный Суд... по моему мнению, — это результат жизни человека на Земле. На этом суде вспоминаются все твои грехи.*

*Я верю, что каждый получит то, что заслужил. Либо сразу, либо после смерти. Я не говорю про ад или рай. Я подразумеваю реинкарнацию, явление перерождения души в другом теле.*

Было высказано и такое мнение:

*Мы не знаем, что будет после смерти, но на всякий случай давайте жить по совести!*

Религиозные взгляды всех, кто затронул в статье этот вопрос, складывались под влиянием семьи:

*Вера образовалась во мне с детства, благодаря маме.*

*С раннего детства меня приучали к посещению церкви, к религиозным праздникам и православным обрядам, и я отношусь к своей бабушке с благодарностью, потому что именно она меня приучила к церкви, дала мне знания о духовной сфере и научила дорожить всем этим, верить в Бога!*

*Мои религиозные убеждения сложились совсем обычным образом: Библия была одной из первых прочитанных мною книг, вся моя семья — верующие люди.*

Ученики откровенно написали о том, как менялось их мировоззрение:

*Сначала я не воспринимал религию всерьёз, но когда начал ходить в церковь, ощутил, что такое исповедь и то чувство, которое испытываешь после неё, — его ничем не передать — я начал относиться к религии по-другому.*

*На протяжении всей жизни я толком не мог понять, во что я верю, мое мировоззрение менялось каждый год, я не понимал, что хорошо, а что плохо, мне казалось, что все, что я делаю, правильно. Но вот, подходя к 18-му году, я понемногу начинаю понимать, во что я действительно верю, и происходит это благодаря тому, что я начал смотреть на вещи с другой стороны. Раньше я считал, что все, что с нами происходит, предопределено свыше, но сейчас я понимаю, что мы сами творцы своей жизни, своего будущего.*

Выпускники написали о своем отношении к людям с другими религиозными убеждениями:

*У меня есть хорошая подруга. На нее очень сильно повлияла поездка в Турцию. Случилось так, что после нее она поменяла веру, прошла обряд и стала мусульманкой. Я уважаю ее выбор.*

*Если я встречу человека с иными религиозными взглядами, то я не буду кидаться на него с кулаками и упрёками, а попытаюсь узнать о его вере побольше. Я не хочу вступать в споры с атеистами, кричащими, что Бога нет, а все верующие — наивные фанатики. Раньше я бы начала отстаивать свою точку зрения, а сейчас я считаю это бессмысленным.*

*Очень часто мы наблюдаем ненависть представителей разных религий, и это несмотря на то, что, как мне кажется, в каждой религии есть такая заповедь, как любовь к ближнему, и этот ближний ведь не должен верить в то же, что и ты.*

Мы не склонны абсолютизировать выявленную картину религиозных взглядов старшеклассников, понимая, насколько ин-

дивидендуален этот процесс и сколь сложна, противоречива, драматична современная ситуация религиозного самоопределения личности. Тем не менее, можно заключить, что «проклятые вопросы бытия» лично значимы как минимум для половины старшеклассников (самые низкие цифры даются в исследовании С. Г. Вершловского: интересуюсь религией — около 14%, считаю себя верующим человеком — около 36% — 2012 г.), ученики пытаются решать эти вопросы, опираясь на свои чувства, интуицию, жизненный опыт. При этом у них практически отсутствуют религиозные и философские знания.

Таким образом, необходимость педагогической поддержки старшеклассников в духовном самоопределении обусловлена следующими факторами:

- ◆ значимостью проблемы веры для становления мировоззрения личности;
- ◆ сложностью духовного выбора в плюралистическом конгломерате часто противоречащих друг другу религиозных и светских ценностей;
- ◆ опасностью влияния деструктивных религиозных и оккультных организаций;
- ◆ отсутствием знаний о религиозной культуре в целом и о религии, с которой себя идентифицируют;
- ◆ наличием нерешенных вопросов, внутренних противоречий, связанных с проблемой веры и очень часто отсутствием рядом компетентных взрослых, с которыми можно было бы эти вопросы обсудить.

Педагогическая поддержка старшеклассников в решении проблемы веры должна быть направлена на то, чтобы актуализировать эту проблему в сознании учащихся: показать ее важность, значимость для становления мировоззрения личности, побудить к размышлениям о ней, предоставить разные возможности обсуждения проблемы: от участия в открытом диалоге до индивидуального разговора с педагогом или анонимного письменного высказывания. Результатом должно стать

- ◆ осознание старшеклассником важности проблемы веры для себя лично, необходимости ее личного решения;



- ♦ понимание значимости проблемы веры в человеческой культуре;
- ♦ знания о различных религиях, их истории;
- ♦ знание религии своего народа;
- ♦ уважение к чужой религии, вере, позиции;
- ♦ неприятие всех форм фанатизма, спекуляции верой, идеями;
- ♦ понимание, что общечеловеческие ценности объединяют все религии;
- ♦ убеждение в необходимости жить по нравственным законам;
- ♦ убеждение в необходимости деятельного добра.

### Выводы по II главе

Педагогический анализ процесса мировоззренческого самоопределения современных старшеклассников позволил сделать следующие выводы, которые необходимы для построения системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения юношества.

1. Процесс мировоззренческого самоопределения старшеклассников проявляется, во-первых, в интересе к «мировоззренчески значимому знанию», к проблемам мировоззрения, во-вторых, в философствовании и, наконец, в поступках, совершаемых на основании мировоззренческого выбора.

2. Философствование — это рефлексивный процесс, в основе которого лежит изумление, вопрошание, сомнение. Он направлен на осмысление мира, самопознание, самоопределение. В процессе философствования ставятся и решаются мировоззренческие вопросы, формируется культура мышления.

Философствование как основной критерий мировоззренческого самоопределения включает в себя рефлексивность, интерес к проблемам мировоззрения, стремление самостоятельно, по-своему их решать.

3. В процесс философствования, в той или иной степени, вовлечены около 85% старшеклассников. Около 43% считает этот процесс необходимым и лично значимым. Старшеклассники

ки понимают личную философию как мировоззрение, которое имеет для них, в первую очередь, практический, деятельностный смысл, как ответ на вопрос, как и для чего жить. Для большинства философствование воспринимается как необходимая духовная деятельность, относящаяся к «высокой», нематериальной сфере человеческой жизни. Только 4% ищут в нем исключительно прагматический смысл. Однако достаточно велик и процент тех, кто равнодушен к проблемам мировоззрения (37%) и считает философствование бесполезным занятием (21%).

4. Современных старшеклассников интересуют все четыре группы мировоззренческих проблем: отношение к себе, к другим людям, к миру и к Богу, однако наиболее актуальными для них являются проблемы смысла жизни, поиска своего пути, существования Бога, веры, нравственных ценностей.

Достаточно глубоко, серьезно и постоянно эти проблемы осмысливаются 46% учащихся, ситуативно задумываются — 39%, не задумываются над проблемами мировоззрения — 15% учеников.

5. Смысл жизни, который определяют для себя старшеклассники, в основном, «называемый», представляемый, ученики не отдают себе отчета в том, как конкретно будут его реализовывать. Желание делать добро людям у подавляющего большинства, выбравшего этот смысл, не конкретизировано, не связано с будущей профессиональной реализацией, служением своей стране. Десятиклассникам практически ничего неизвестно о религиозном, духовном смысле жизни.

В соответствии с полученными данными, можно предположить, что педагогическая поддержка смысло-жизненных поисков старшеклассников может быть направлена на

- ♦ осмысление учениками значимости проблемы смысла жизни для становления мировоззрения;
- ♦ расширение их понятий о смысле жизни;
- ♦ конкретизацию представлений о собственных жизненных смыслах.

6. Проблема веры является важной и лично значимой для большинства старшеклассников.

Педагогическая поддержка старшеклассников в решении проблемы веры должна быть направлена на то, чтобы актуализировать ее в сознании учащихся, показать ее важность, значимость для становления мировоззрения личности, побудить к размышлениям о ней, предоставить разные возможности обсуждения этой проблемы: от участия в открытом диалоге до индивидуального разговора с педагогом или анонимного письменного высказывания.

## **Глава III**

### **Ресурсы школьного образования в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старших школьников**

В педагогической литературе последних десяти лет понятие «ресурс» стало использоваться довольно часто: ресурсный центр, педагогический ресурс, человеческий ресурс, личностные ресурсы, кадровые ресурсы, ресурсный подход и т.д. По мысли В.И. Андреева, «феноменология понятия «ресурс» очень актуальна для понимания и поиска резервных возможностей качества образования и качества саморазвития человека XXI века» [8]. Поиск ресурсов школьного образования в педагогической поддержке старшеклассников, находящихся в процессе мировоззренческого самоопределения, их экзистенциального выбора, привел к необходимости осмыслить возможности ресурсного подхода как наиболее адекватного решаемой проблеме.

В данной главе рассматриваются следующие вопросы:

- ◆ каковы внутренние ресурсы педагогов и ресурсы образовательной среды в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старших школьников;
- ◆ насколько эти ресурсы используются в практической работе школы;
- ◆ готовы ли учителя к педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старшеклассников и к использованию имеющихся для этого ресурсов.

#### **3.1. Личностные ресурсы в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старших школьников**

В данном разделе ставится задача проанализировать понятие *ресурсы* применительно к образованию и рассмотреть личностные ресурсы педагогов и учащихся, необходимые для

педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

Анализ содержания понятия «ресурсы» дан в работе В. Т. Воронина «Ресурсы и время: социально-философский контекст», на нее опираются все авторы, пишущие в дальнейшем по этой теме. Ученый отмечает, что в философских словарях общее толкование понятия «ресурсы» отсутствует, а в энциклопедиях, справочных и научных изданиях либо сводится к перечислению ресурсов (человеческие, материальные, финансовые и т. д.) либо сужается к одной сфере человеческой деятельности (например, к экономике). В числе ресурсов рассматриваются природные, экономические, трудовые, технические, жизненные, производственные, интеллектуальные, информационные и другие.

Наиболее общий смысл всех толкований о ресурсах, по мнению В. Т. Воронина, сводится к следующему: ресурсы — это условия, необходимые для реализации каких-либо процессов. Под процессами понимаются любые изменения, движение или развитие [64].

В гуманитарных науках понятие *ресурсы* начало разрабатываться в психологии в рамках развития теории психологического стресса. Так, психолог К. Муздыбаев определяет ресурсы как средства к существованию, возможности людей и общества; как все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями [191].

Применительно к образованию понятие «ресурсы» рассматривается в работах В. И. Андреева, В. Т. Воронина, А. С. Джангазиева, В. В. Измайловой, Л. И. Клочковой, П. И. Третьякова, Т. А. Цецориной, В. Ф. Филона, Н. А. Шарай, О. П. Юшиной и др. По мысли В. И. Андреева, «в процессе теоретического анализа образовательной деятельности и в самой педагогической практике понятие ресурс чаще всего отражает неиспользованные возможности, условия, средства, личностные качества и так далее, то есть все то, что потенциально, но вместе с тем и реально может

быть задействовано и использовано для повышения гарантированности качества образования» [8].

Ученые приводят различные классификации ресурсов. В одних классификациях выделяются только два основных вида ресурсов: внешние — ресурсы среды и внутренние — ресурсы самой личности (В. Т. Воронин, В. В. Измайлова, К. Муздыбаев, Т. А. Цецорина и др.). В других — внешние ресурсы дробятся на различные составляющие: финансовые, материально-технические, социальные и т. д. (В. И. Андреев, А. С. Джангазиева, Т. Е. Коровкина, И. А. Гусева, П. И. Третьяков, В. Ф. Филон, Н. А. Шарайи др.). И, таким образом, кроме внутренних, учеными выделяется еще несколько видов ресурсов.

**Внутренние** (личностные, психологические, индивидуальные) ресурсы выделяются большинством исследователей ресурсного подхода в психологии и педагогике. По мнению таких ученых, как И. А. Гусева, В. В. Измайлова, Т. А. Цецорина, эти ресурсы являются важнейшими, так как их мобилизация, эффективное использование и развитие представляются необходимым условием для эффективного функционирования всей системы образования.

В исследовании этот вывод принимается как исходный для проектирования системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

Обратимся к характеристике внутренних ресурсов личности, опираясь на работы педагогов и психологов. Создание такой характеристики наталкивается на познавательные трудности.

В научной литературе отсутствует описание структуры ресурсов личности. Исследователи, обращавшиеся к этой проблеме, либо перечисляют личностные ресурсы, либо дают их описательное определение. Так, Т. Е. Коровкина к личностным ресурсам относит социальный статус, роли, личностную позицию, жизненный опыт [136]; И. А. Гусева значительно расширяет это понятие и, наряду с указанными компонентами личностных ресурсов, называет также состояние здоровья, экономические возможности,

возможности получения образования, личные качества, связанные с задатками, способностями, увлечениями человека, индивидуальные свойства и уровень их развития, имеющиеся знания, умения, в том числе профессиональные, мотивационно-потребностную сферу [86].

В данном исследовании мы опираемся на вывод, сделанный Т. А. Цецориной: несмотря на то, что различные авторы относят к ресурсам личности явления различного порядка, это не приводит к противоречиям, «если рассматривать индивидуальные ресурсы личности как многоуровневую систему со сложной нелинейной структурой, а различные виды ресурсов — как ее подсистемы. Интегративное качество этой системы, структурными элементами которой являются различные виды ресурсов личности, и есть явление, называемое индивидуальностью» [311].

Как было установлено в предыдущей главе, мировоззренческое самоопределение личности проявляется, в первую очередь, в деятельности философствования. За счет каких личностных ресурсов осуществляется эта деятельность?

Это потребность старшеклассников в самоопределении, разрешении смысложизненных вопросов (объективные потребности юношеского возраста), их интерес к проблемам мировоззрения, мировоззренческие знания, экзистенциальный опыт, опыт философствования, рефлексии. Потребности, интерес, личностный опыт являются внутренними ресурсами, благодаря которым осуществляется процесс юношеского философствования как основной деятельности мировоззренческого самоопределения.

Проведенные нами исследования, описанные во второй главе, привели к убеждению, что современные старшеклассники, в большинстве своем, обладают выше перечисленными внутренними ресурсами.

Эти ресурсы могут быть использованы в процессе педагогической поддержки их мировоззренческого самоопределения.

Однако при организации педагогической поддержки необходимо эффективно использовать внутренние ресурсы и учащихся

ся, и педагогов, максимально опираться на «мировоззренческую структуру личностного сознания как учителя, так и ученика» (М. П. Арутюнян). «В мировоззренческой парадигме, — пишет ученый, — образование может быть представлено образной моделью встречи «двух миров», двух «микрокосмов бытия», «двух мировоззрений». В идеале *первый* — мир богатого мировоззренческого, жизненного опыта Учителя, духовно окрашивающего предметные знания и придающего этим знаниям особый ценностный смысл. *Второй* — мир становящегося мировоззрения ученика, личности, еще только набирающей свой жизненный опыт и открытой своими бесконечными проблемами внешнему миру». По мысли М. П. Арутюнян, самым значимым в образовательном процессе становятся не знание изучаемого предмета (оно оказываются лишь небольшим эпизодом миропонимания, мировосприятия и мироощущения), а личностный опыт учителя и встреча с ним ученика, как значительное со-бытие жизни, организующее и отношение к изучаемому предмету, и мироотношение [15].

Каковы личностные ресурсы педагогов, необходимые для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников? Частично они определены в новых нормативных документах: ФГОСах, профессиональном стандарте педагога. Так, в примерной основной образовательной программе основного общего образования представлены базовые компетенции педагога, необходимые для реализации требований ФГОС. На первом месте в их перечне — личностные качества: вера в силы и возможности обучающихся, интерес к их внутреннему миру, открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога), общая культура, эмоциональная устойчивость, позитивная направленность на педагогическую деятельность, уверенность в себе. Эти качества можно отнести к личностным ресурсам, необходимым также и для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников. Остальные компетенции характеризуют профессиональные качества педагога, из них принципиально значимой для

решаемой нами проблемы является «умение превращать учебную задачу в лично значимую» (Примерная основная образовательная программа основного общего образования).

С 1 января 2015 года начал действовать профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В нем закреплены личностные качества и профессиональные компетенции (трудолюбивые действия, необходимые умения, необходимые знания), которыми должен владеть педагог в трех сферах профессиональной деятельности: обучении, воспитании и развитии ребенка.

Обозначенные в стандарте личностные качества, трудовые действия, знания и умения мы относим к личностным ресурсам педагога.

Из перечисленных в документе личностных ресурсов **необходимыми для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения** старших школьников являются следующие:

- ♦ постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера;
- ♦ реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка;
- ♦ создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации;
- ♦ оказание адресной помощи обучающимся;

**умения:**

- ♦ общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их;
- ♦ владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья.

В стандарте также подчеркивается необходимость для педагога широких психологических **знаний** [228].

**Особую значимость для решаемой проблемы** имеют следующие обозначенные в стандарте умения:

- ♦ выявление в ходе наблюдения... личностных проблем обучающихся;

- ♦ проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка);
- ♦ умение находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание [228].

Таким образом, можно сделать вывод, что в нормативных документах (ФГОСы, профессиональный стандарт педагога) подчеркивается значимость таких компетенций современного педагога, как психологические знания и умение их применять на практике, лично ориентированный подход к ученику, воспитательная направленность педагогической деятельности.

По мысли С.И. Гессена, для ученика в юношеский период особый интерес представляет личность учителя, поскольку для юноши «мировоззрение есть прежде всего выражение личности, исповедование личности» [72, С. 99]. В связи с этим важно было установить, какие именно личностные и профессиональные качества учителя наиболее значимы для современного старшеклассника и, следовательно, могут стать ресурсом педагогической поддержки их мировоззренческого самоопределения.

Анкетный опрос позволил установить, что учителя, оказавшие серьезное влияние на становление мировоззрения, были у 51 % старшеклассников. В чем, по мнению учеников, заключалось влияние этих педагогов на их мировоззрение? Данные представим в таблице 7.

Таблица 7

<b>В чем заключалось влияние педагогов на мировоззрение учащихся</b>	<b>%</b>
интересная, глубокая подача материала на уроках	47 %
разговор с учениками на равных	46 %
интересные формы организации урока (диспуты, работа в группах, парах, индивидуальные задания и т. д.)	31 %
индивидуальные беседы о проблемах, которые волнуют старшеклассников	30 %
организация интересной внеклассной работы	18 %

Можно сделать вывод, что на мировоззрение учащихся оказывают влияние педагоги, умеющие вызвать их интерес и выстроить с ними субъект-субъектные отношения.

Какими личностными и профессиональными ресурсами, с точки зрения старшеклассников, должен обладать учитель, чтобы побуждать ученика к философским раздумьям, помогать в решении смысловых проблем? Данные представим в таблице 8.

Таблица 8

<b>Личностные качества</b>	
общаться с учениками на равных, уважать точку зрения учеников	65 %
быть хорошим, добрым, порядочным человеком	51 %
относиться к ученикам с пониманием, любовью	39 %
обладать особой харизматичностью	32 %
интересоваться жизненными проблемами учеников	25 %
<b>Профессиональные качества</b>	
Уметь хорошо объяснять	58 %
давать интересные уроки	51 %
поднимать на уроках философские проблемы	38 %
хорошо знать свой предмет	35 %

Анализ ученических ответов показал, что наиболее ценными для старшеклассников личностными качествами педагога являются такие качества, как открытость, человечность, способность к безусловному приятию другого. Только в том случае, если педагог обладает этими качествами, он способен вызывать доверие учащихся и, следовательно, оказывать влияние на становление их мировоззрения. Также значимыми для учеников является неординарность, глубина личности учителя, позволяющая ему «давать интересные уроки», «поднимать на уроках философские проблемы», использовать «интересные формы организации урока». Выделенные учениками качества являются внутренними ресурсами педагога.

Анализ нормативных документов и данных ученического опроса послужили основанием для следующего вывода: ресур-

сами учителя, позволяющими успешно решать проблему педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, являются следующие **личностные качества**:

- ◆ богатый экзистенциальный, жизненный, профессиональный опыт,
- ◆ потребность в постоянном развитии, самосовершенствовании, духовном, профессиональном,
- ◆ устоявшаяся система нравственных ценностей, целостное мировоззрение,
- ◆ интерес к внутреннему миру воспитанника, умение выявлять его личностные проблемы, стремление помочь ему в мировоззренческом самоопределении;

**профессиональные компетенции:**

- ◆ умение работать в диалоге,
- ◆ умение актуализировать мировоззренческий потенциал урока, внеурочной деятельности;
- ◆ владение методиками и технологиями, активизирующими философские искания ученика, позволяющими обращаться к его личностному опыту.

Для эффективного функционирования системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников важно актуализировать личностные ресурсы не только учителей, но и всех педагогических работников образовательного учреждения, а также администрации. То, что традиционно входит в понятие «кадровые ресурсы», то есть уровень образования, квалификация, непрерывность профессионального развития, имеет значение для решаемой нами проблемы только в том случае, если педагог или администратор понимают значение мировоззренческой ориентации образования и используют свои профессиональные качества в этом направлении.

В какой степени современные педагоги обладают внутренними ресурсами для осуществления педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, готовы ли развивать в себе необходимые для этого личностные и профессиональные качества — эти вопросы будут рассмотрены в дальнейших разделах.

### 3.2. Ресурсы образовательной среды в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старшеклассников

Внутренние ресурсы учащихся и педагогов выявляются, актуализируются и развиваются в образовательном процессе с помощью внешних ресурсов, или ресурсов образовательной среды. Что входит в это понятие?

«Образовательная среда определяется как совокупность факторов, определяющих обучение и развитие личности, социокультурные и экономические условия общества, влияющие на образование, характер информационных и межличностных отношений, взаимодействия с социальной средой» (Коротенков Ю. Г.) [137].

Анализ имеющихся в научной литературе классификаций внешних ресурсов школы позволил сделать вывод о том, что любые компоненты образовательной среды (от рабочей программы учителя до стенда в школьной рекреации, от управленческих технологий до системы методической работы школы и т. д.) являются в то же время и ее ресурсами.

Так, к внешним ресурсам относят лаборатории, классы, учебники и т. п. (П. А. Самуэльсон и В. Д. Хорд-Хаус) [255]. Этот перечень дополняется такими ресурсами, как знания учителя, средства массовой информации, библиотечные фонды, технические средства обучения, интернет и т. д. (Т. А. Цецорина) [311].

Внешние ресурсы разделяются на группы: институциональные (содержание и технологии определенного уровня образования, структура образовательного учреждения и организация учебно-воспитательного процесса в нем, наличие педагогов), субкультурные (специфический набор ценностных ориентаций, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носителей) и ресурсы социальной среды (взаимодействие участников образовательного процесса с другими социальными институтами воспитания) (Т. Е. Коровкина) [136].

Анализируя внешние ресурсы образовательного учреждения, ученые употребляют такие термины, как «ресурсы разви-

тия школы» (О. П. Юшина, В. Ф. Филон) «воспитательные ресурсы (Л. И. Клочкова), «ресурсы воспитательной системы школы» (В. В. Коврова, М. С. Мириманова, Т. Г. Оганесян).

К ресурсам развития школы относят:

- ♦ цели школы и ее миссию, традиции и историю, контингент, родителей, выпускников, социальное партнерство, рейтинг школы, квалификацию работников, материальное обеспечение (О. П. Юшина) [326].
- ♦ образовательные ресурсы (педагогические технологии), человеческие (профессиональные, кадровые), материальные (финансовые и др. материальные ценности); управленческие, информационные, здоровьесберегающие, психологические, социальные (В. Ф. Филон) [298].

Воспитательный ресурс — это реальный актив (результат, продукт) воспитательной деятельности субъекта, достигаемый в процессе реализации идей ресурсного подхода в воспитании (Л. И. Клочкова) [126].

К воспитательным ресурсам, или ресурсам воспитательной системы школы относят:

- ♦ концепции, программы, миссии воспитания школы, «прорывные» идеи и проекты; инновационные продукты; авторские методики, *технологии* прогнозирования, проектирования, программирования, планирования; *технологии информационного обеспечения* воспитательной деятельности — ИКТ, масс-медиа, консалтинговые, диалоговые, экспертизы, тренинговые и пр. (Л. И. Клочкова) [126].
- ♦ цель как совокупность идей, для реализации которых система создается, деятельность, обеспечивающую достижение цели, субъектов деятельности (ученики, ученические коллективы; учителя, педагогический коллектив), рождающееся в деятельности общение, интегрирующее субъектов в детско-взрослую общность, возможности окружающей среды, управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы (В. В. Ковров, М. С. Мириманова, Т. Г. Оганесян) [127].

В ряде работ в значении понятия ресурс образовательной среды употребляются такие слова, как условие или компонент. Так, в образовательной среде выделяются следующие компоненты:

пространственно-архитектурный (архитектурные особенности здания, оборудование, особая атрибутика учебной обстановки, социальный (особая, присущая именно данному типу культуры форма детско-взрослой общности) и психодидактический (содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, организацию обучения) (В. А. Ясвин) [333].

В Федеральных Государственных стандартах выдвигаются требования к условиям реализации основной образовательной программы. Перечисленные во ФГОСах условия можно назвать ресурсами образовательной среды. Это кадровые, финансово-экономические, материально-технические, психолого-педагогические, информационно-методические условия.

На основании приведенного анализа была предпринята попытка классификации ресурсов образовательной среды, наиболее адекватной решаемой нами проблеме. Работая над классификацией, мы ставили перед собой задачу полно и структурированно представить внешние ресурсы, которые можно использовать для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников. Поставленной задаче в наибольшей степени соответствует следующая классификация ресурсов образовательной среды.

1. Нормативные (ФГОСы, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и др. нормативные документы);
2. Образовательные
  - ♦ программно-методическое обеспечение образовательного процесса: учебные программы, рабочие программы учителя, планы, учебники, учебные пособия и др.;
  - ♦ организационные формы образовательного процесса: урочная и внеурочная деятельность, дополнительное образование (уроки, классные и школьные мероприятия, занятия в кружках, беседы с психологом и социальным педагогом, мероприятия, проводимые совместно с родителями, выпускниками, социальными и сетевыми партнерами и т. д.;

- ♦ способы организации образовательного процесса: методики и технологии.
3. Управленческие.
  4. Научно-методические.
  5. Материально-технические (финансы, материально-техническая база образовательного учреждения, школьная информационная система).

Каким образом **нормативные ресурсы** могут стать ресурсами педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников?

Во ФГОСах закреплены изменения требований к оценке результатов образования, и на первом месте стоят требования к личностным результатам. Так, в стандарте для основной ступени общего образования в требованиях к личностным результатам образования говорится о «готовности и способности обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению... формированию целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики... формированию осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению». В стандарте для старшей ступени школьного образования заявлено, что личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать «сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур» [297].

С понятиями «мировоззрение», «ценностно-смысловые установки», «ценностно-смысловая сфера», «духовное развитие», «нравственное самосовершенствование» и др. связано описание предметных результатов освоения основной образовательной программы. Так, во ФГОСе основного общего образования заявлено, что изучение предметной области «Общественно-научные предметы» должно обеспечить «формирование мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся...»; изучение предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» — «воспитание способности к духовному развитию,



нравственному самосовершенствованию; воспитание веротерпимости, уважительного отношения к религиозным чувствам, взглядам людей или их отсутствию»; изучение предметной области «Технология» — «формирование представлений о социальных и этических аспектах научно-технического прогресса» и т. д. [297].

Чтобы эти установки были реализованы в преподавании конкретных школьных предметов, необходимы **образовательные ресурсы**.

Как заметил В. А. Сухомлинский, «нет в учебном плане такого предмета, который бы в той или иной мере не касался мировоззрения». В содержании разных учебных предметов есть темы, которые обнажают философско-мировоззренческий аспект изучаемой дисциплины, изучение этих тем дает возможность, кроме решения узко-учебных задач, привлечь внимание школьников к проблемам мировоззрения. Справедливость этого утверждения подтверждает анализ учебных программ, составленных на основании примерной основной образовательной программы основного общего образования.

Примерная программа — это документ, который детально раскрывает обязательные (федеральные) компоненты содержания обучения и параметры качества усвоения учебного материала по конкретному предмету базисного учебного плана.

Анализ учебных программ различных предметов за курс 9-го класса по одной из наиболее интересующих старшеклассников проблем — проблеме веры — показывает, что практически на любом предмете есть темы, дающие возможность обратиться к обсуждению разных аспектов этой проблемы:

- ◆ возникновение жизни, происхождение человека (биология);
- ◆ духовная сфера жизни, мировоззрение, вера и атеизм (обществознание);
- ◆ народы и религии (география);
- ◆ духовная жизнь в современной России, история русской православной церкви (история);
- ◆ религиозно-нравственные мотивы в творчестве поэтов и писателей (литература);
- ◆ проблема взаимоотношений науки и религии (химия, физика).

Содержание учебного предмета может стать ресурсом педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшего школьника, даже если изучаемый программный материал напрямую не связан с проблемами мировоззрения.

Так, изучение атомной энергии и ее возможностей в физике (9кл.) позволяет учителю поставить перед учениками проблему ответственности человека за использование достижений научно-технического прогресса. Говоря о возможностях современной химии в производстве лекарственных препаратов (9кл.), в частности, наркотических веществ, педагог может поставить перед учащимися вопрос о нравственности ученого, подвести к размышлению о взаимосвязи науки и нравственности. Тема «Внутриутробное развитие плода» (9кл.), изучаемая на уроке биологии, дает возможность учителю обратить внимание учеников на чудо человеческой жизни, заставить задуматься об ответственности взрослых перед еще не родившимся малышом, который слышит звуки внешнего мира и чувствует наше к нему отношение. Ставя перед собой задачу привлечь внимание учеников к проблемам мировоззрения, педагоги особое внимание должны уделять истории науки, борьбе научных теорий, сложному, иногда трагическому пути поиска и доказательства истины, судьбам великих ученых, исторических деятелей, писателей.

Таким образом, содержание учебных предметов, а также внеурочной деятельности может стать ресурсом педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, если педагог актуализирует заложенный в нем мировоззренческий потенциал.

К образовательным ресурсам, как установлено, относятся также современные методики и технологии. Какие из них являются наиболее адекватными для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к данным опроса.

Что, с точки зрения старшеклассников, должен сделать учитель, чтобы школьный урок располагал к философским размышлениям, помогал в решении лично важных проблем? Данные представим в таблице 9.

Таблица 9

выстраивать дружеские, доверительные отношения с учениками	48 %
проводить уроки в форме дискуссии	44 %
находить в изучаемом материале интересные для учеников проблемы	39 %
открыто высказывать свою точку зрения на обсуждаемые проблемы	39 %
приводить примеры из собственной жизни	37 %
давать возможность ученикам высказывать свою точку зрения в форме философского эссе, мини-сочинения, творческой работы	27 %
обращаться к личному опыту учеников	24 %
организовывать работу в группах, в парах	21 %

Опрос показал, что ученикам прежде всего не хватает личных, человеческих, дружеских отношений с учителем, проявленности его личности, его мировоззрения, для того чтобы школьный урок мог помочь в решении важных для них проблем.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее адекватными для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников являются диалоговые, проблемные, лично-ориентированные, проектные, исследовательские технологии, так как они в наибольшей степени актуализируют личностные ресурсы учащихся.

Чтобы урок или внеклассное мероприятие стали ресурсом, способствующим мировоззренческому самоопределению старшеклассника, они должны удовлетворять следующим условиям:

- ♦ в их содержании при помощи адекватных современных методик и технологий должен быть актуализирован мировоззренческий потенциал;
- ♦ ученики и педагог должны находиться в состоянии диалога;

- ♦ ученик должен иметь право на свое мнение, пусть даже ошибочное, с точки зрения учителя;
- ♦ изучаемые на уроке или обсуждаемые на внеклассном мероприятии факты, события, явления должны соприкасаться с современной жизнью, по возможности с личным опытом ученика, помогать ему в решении лично значимых для него мировоззренческих проблем;
- ♦ должна быть создана доверительная, психологически комфортная атмосфера, способствующая открытости, открытости, взаимопониманию.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что современная школа обладает образовательными ресурсами для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников. Формирование мировоззрения рассматривается как один из личностных результатов образования во ФГОСах, мировоззренческое содержание заложено в учебных программах, существуют научно апробированные методики и технологии, позволяющие актуализировать мировоззренческий потенциал урочной и внеурочной деятельности.

Образовательные ресурсы могут быть реализованы при помощи организационно-управленческих, научно-методических и материально-технических ресурсов школы. Для эффективного функционирования системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников в образовательном учреждении должны использоваться адекватные решаемой задаче управленческие технологии, разработана система научно-методического сопровождения, задействован потенциал материально-технических ресурсов.

Как показало наше исследование, наиболее значимыми для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников являются личностные ресурсы педагогов и образовательные ресурсы школы.

Значимость личностных ресурсов педагогов обусловлена потребностью юношества в учителе, «выступающем как личность, имеющая свои убеждения», поскольку, по мысли С. И. Гессена, в период юности «интерес ученика направлен прежде всего на личность учителя» (С. И. Гессен) [72].

Значимость образовательных ресурсов в том, что они позволяют педагогам оказывать целенаправленное и систематическое влияние на стихийный, по сути своей, процесс мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

Насколько эффективно используются эти ресурсы в школьной практике? Для ответа на этот вопрос обратимся к позиции учеников. Анализ анкетного опроса и сочинений старшеклассников позволил установить, как учащиеся оценивают степень влияния школы на их мировоззренческое самоопределение. Выявлено, что наибольшее влияние на становление мировоззрения старших школьников оказывают семья, книги, друзья. С друзьями и членами семьи, т. е. с самыми близкими людьми, ученики обсуждают волнующие их мировоззренческие вопросы, а вот побуждает их к размышлению над этими вопросами, в первую очередь, собственное желание, и уже затем — друзья, фильмы, книги. Школа и учителя оказываются на последнем месте при любой постановке вопроса.

Поскольку в ученической анкете не мог быть употреблен термин «ресурсы», в вопросах использовались такие слова, как «события школьной жизни», «урок», «внеклассная работа» и др.

Ответ старшеклассников на вопрос: «Какие события школьной жизни повлияли на ваше понимание мира?» выявил парадоксальную ситуацию: школа дает знания о мире, но эти знания почти у трети опрошенных не влияют на понимание мира (30% ответили: «ничего не повлияло»).

Данные о том, что повлияло на мировоззрение школьников, представим в таблице 10.

Как было установлено ранее, школьный урок является важным ресурсом в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения учеников. Однако только 14% старшеклассников считают, что уроки, способствующие решению важных для них лично мировоззренческих проблем, бывают в их жизни часто. Больше половины (57%) написали, что такие уроки бывают редко и почти треть (28%) — что таких уроков не бывает вообще.

Таблица 10

вся атмосфера школьной жизни	35%
Ничего не повлияло	30%
школьные уроки	27%
участие во внеклассной работе	25%
беседы с учителями	21%
учебно-исследовательская, творческая деятельность	18%

Данные нашего исследования о недостаточном использовании ресурсов школы для мировоззренческого самоопределения учащихся подтверждаются данными социологических опросов. Анализируя ответы четырех поколений выпускников о влиянии школы на жизненные приоритеты, отношение к людям, себе, обществу, Н. М. Свирина пишет: «Исчезли и после 80-х гг. не появлялись в высказываниях выпускников те качества личности, что выработала в них школа: честь, совесть, долг, милосердие.

Не отрицая того или иного влияния школы, тем не менее люди сосредоточены на знаниевом и поведенческом аспекте, нежели на понятиях, выстраивающих мировоззрение и нравственную позицию человека» [257].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, обладая достаточными ресурсами для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, школа лишь в небольшой степени оказывает влияние на становление их мировоззрения. В современном школьном образовании существует объективное противоречие между потребностью учащихся в мировоззренческом самоопределении и недостаточной готовностью школы поддержать эту потребность.

### 3.3. Готовность педагогов к осуществлению педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников

Как было установлено в предыдущем разделе, одним из наиболее значимых ресурсов педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников являются личностные качества и профессиональные компетенции педагога.

Задача данного раздела — установить, готовы ли педагоги к педагогической поддержке старшеклассников в их мировоззренческом самоопределении, а именно:

- ♦ рассматривают ли становление мировоззрения учащихся в школьном образовании как сверхзадачу своей педагогической деятельности;
- ♦ обладают ли необходимыми для этого личностными качествами и профессиональными компетенциями;
- ♦ имеют ли практический опыт педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

Трудно не согласиться с мнением В. А. Сухомлинского, который писал, что «педагог как воспитатель начинается с того, как он воспитывает мировоззрение». Однако сегодня педагог-воспитатель мировоззрения сталкивается с целым рядом проблем и противоречий, обусловленных, по мысли М. П. Арутюнян, «крушением старых идеологем и отсутствием усвоенных образованием новых ценностных приоритетов и идеало-ориентиров», «фактическим надрывом культурной традиции, размыванием ценностей российской народной, духовной культуры». Как пишет философ, «сегодня формирование мировоззрения в учебно-воспитательном процессе действительно стало не только проблемой, но и болевой точкой реформирования образования. В ней сошлись воедино по меньшей мере три, на первый взгляд, исключаящие одна другую ориентации — теории, практики и управления образованием»:

- 1) закрепленное Законом об образовании, право на свободу собственной мировоззренческой позиции, право личностного самоопределения в мировоззренческом выборе.

- 2) управленческая ориентация на «светский характер» образования, отделение школы от церкви, от «партийного строительства» и т. д., как бы ограничивающие личностные возможности самореализации педагога в его собственном мировоззренческом выборе.
- 3) сама практика учительского труда, лишившаяся сегодня ценностных регулятивов, норм и идеалов в качестве заданных мировоззренческих установок [15].

Указанные противоречия привели к тому, что, утратив прежние чёткие мировоззренческие ориентиры, школа в новых культурно-образовательных условиях оказалась не готова взять на себя активную роль в процессе становления юношеского мировоззрения.

О «мировоззренческом неблагополучии в среде педагогов» пишет известный педагог Е. Ямбург [331]. Анализируя уроки участников конкурса педагогического мастерства «Учитель года России», он приходит к следующему выводу: «Общий хаос в головах и смута в сердцах порождают две причудливо переплетающиеся тенденции:

- ♦ стремление на свой страх и риск склеить развалившуюся картину мира и немедленно представить свой самодельный авторский продукт детям как окончательный и непогрешимый;
- ♦ и тоску по единственно верной готовой идеологии, которая, наконец, снова поставит все на свои места и позволит учителю формировать личность ученика по проверенным пропагандистским лекалам».

О педагогической растерянности в вопросах формирования мировоззрения свидетельствует и такой факт. В основных направлениях Девятой научно-практической гимназической конференции педагогов России и ближнего зарубежья «Основное среднее образование в контексте ФГОС: пути реализации, ожидания, риск» планировалась секция «Способы формирования целостного мировоззрения гимназистов». Она не состоялась, в связи с минимальным количеством желающих выступить по этой теме.

Наибольшую активность в разработке мировоззренческой проблематики образования проявляют сегодня православные педагоги (Берсенева Т. А., Никитина Н. Н., Петракова Т. И. и др.),

тогда как неконфессиональная педагогика, вероятно, в связи с установкой на идейный плюрализм, уделяет этой проблеме недостаточное внимание.

Таким образом, можно сделать вывод, что сегодня реальностью и одновременно сложностью образования стал мировоззренческий выбор педагога. Для проектирования системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников необходимо было проанализировать мировоззренческую позицию современного учителя. Нами был проведен опрос, цель которого — выяснить, как оценивают учителя степень влияния современной школы на мировоззрение учащихся, считают ли формирование мировоззрения одним из смыслов школьного образования, ставят ли перед собой такую задачу и как ее решают.

В анкетировании приняли участие 242 педагога Санкт-Петербурга, среди которых учителя, педагоги дополнительного образования, представители школьной администрации, работающие в гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением ряда предметов, общеобразовательных школах. Педагогический стаж опрошенных — от одного до двадцати лет и более (до 3-х лет — 5%; до 10 лет — 11%; до 20 лет — 29%; более 20 лет — 55%).

Что думают педагоги о роли современной школы в становлении юношеского мировоззрения. 65% опрошенных определили степень влияния школы на мировоззрение учащихся как достаточно большую.

Действительно, трудно не согласиться с большинством: в образовательном учреждении ученик проводит практически половину своего времени, и, конечно, школа (через содержание изучаемого учебного материала, взаимоотношения в детско-взрослом коллективе, общение с педагогами, внеклассную работу, саму атмосферу учебного заведения, его дух), не может в той или иной степени не влиять на мировоззренческое самоопределение учащихся.

Однако, учитывая, что источников влияния на самоопределяющуюся личность в современном мире стало гораздо больше (это и СМИ, и Интернет, и религиозные конфессии, и различ-

ные неформальные объединения, нередко деструктивного характера), влияние школы может быть (и чаще всего бывает) далеко не определяющим.

Должна ли современная школа осознанно и целенаправленно заниматься формированием мировоззрения? 98% респондентов ответили на этот вопрос положительно.

Такое единодушие говорит о том, что и сегодня не прервалась гуманистическая традиция видеть миссию школы прежде всего в воспитании личности (по мысли С. И. Гессена, стать личностью — это и значит выработать мировоззрение, и именно в этом заключается задача образования).

Итак, абсолютное большинство опрошенных считает, что школа должна формировать мировоззрение. Но какое? Как может школа целенаправленно и систематически заниматься формированием мировоззрения в ситуации мировоззренческой неопределенности, когда различные социальные институты оказывают на молодое поколение несогласованные, а нередко и разнонаправленные влияния, а в обществе господствует плюралистический конгломерат ценностей, идеалов, верований?

Как объединить педагогические усилия в деле формирования мировоззрения, если у педагогов одной школы могут быть разные взгляды, убеждения, ценности?

Поскольку любое мировоззрение имеет ценностные основания, важно понять, действительно ли принципиально расходятся взгляды педагогов на то, какие ценности должны быть в основании мировоззрения молодого поколения. Как значимые для педагогов ценности соотносятся с общечеловеческими ценностями, на которых, по мнению большинства ученых (философов, социологов, психологов, педагогов), должно строиться мировоззрение юношества? Как они соотносятся с базовыми национальными ценностями (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество), заявленными в качестве приоритетных в Концепции

духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России?

Педагогам был задан вопрос: «Какие ценности Вы бы хотели заложить в основание мировоззрения ваших учеников?». Была поставлена задача охватить максимально широкий спектр мнений респондентов, и на этой основе выделить группы ценностей, на которые ориентированы педагоги, проанализировать их соотношение.

Не все педагоги понимают сущность и природу ценностей, поэтому среди ценностей оказались явления разного порядка. Респонденты называли не только ценности, в строго научном значении этого понятия, но и личностные качества, нравственные умения и даже черты характера, наиболее важные, сущностные, с их точки зрения для формирования мировоззрения воспитанников. Большинство выделило целый ряд понятий:

- ♦ *все основы нравственности: доброта, отзывчивость, умение сопереживать, ответственность за слова и мысли, за мир, в котором живешь и который творишь, порядочность, интеллигентность, любовь к красоте во всех ее проявлениях.*
- ♦ *глобальность мышления, экологическое мышление, ценности человека как личности, его индивидуальность, уважение к чужому мнению;*
- ♦ *доброта, равнодушное отношение к проблемам человека, к проблемам природы и окружающей среды. Способность помочь, способность к бескорыстному поведению. Деловые качества, оперативность мышления. Стремление к творчеству. Понимание себя как личности. Интерес к истории, культуре, науке. Физическая культура как важная часть жизни. Нетерпимость к злу.*

Такие ответы, с одной стороны, свидетельствуют о стремлении педагогов выделить ценностные ориентиры, на которых будет строиться целостное мировоззрение воспитанника, а с другой стороны, в них проявляется индивидуальность самого учителя, его ценностные приоритеты.

Были и ответы-рассуждения, в которых особенно остро чувствовалось, насколько волнует педагогов поставленный вопрос.

*«В основании мировоззрения должны быть духовно-нравственные ценности, — пишет учитель музыки. — Ученики лихо обращаются с техникой, но их духовный мир часто бывает пуст. Ученики знают техническую лексику, но не знают значения слов родного языка, засоряют свою речь. Музыка помогает раздвинуть границы миропонимания, затрагивает самые тонкие, потаённые струны души. В полифонической музыке великих композиторов раскрываются религиозные и философские идеи».*

Развернутые ответы, ответы-рассуждения в анонимной электронной анкете свидетельствует о заинтересованности педагогов, их равнодушии к поставленному вопросу, желании высказаться. Односложные ответы дали только 14% опрошенных:

- ♦ нравственные;
- ♦ общечеловеческие;
- ♦ доброта;
- ♦ упорство;
- ♦ патриотизм и др.

В результате анализа содержания ответов нами был сформирован перечень ценностей, доминировавших в высказываниях педагогов с указанием частоты их упоминания. Поскольку участники опроса не были ограничены в числе называемых ценностей, общее число упоминаний превышает 100%.

Наибольшее количество названных педагогами ценностей можно соотнести с понятием «нравственность». Большой толковый словарь русского языка под редакцией С.А. Кузнецова определяет нравственность как «внутренние (духовные и душевные) качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести и т.п., которые проявляются в отношении к людям и природе». Это отношение большинство респондентов определяют как уважение (слово, чаще всего встречавшееся в ответах респондентов (76 упоминаний), его назвали 31% опрошенных). Педагоги писали о необходимости воспитать в учениках уважение к другим людям, к себе; к миру, к природе; к истории своей страны, к традициям, к культурным ценностям; к старшим, к школе, коллективу, к товарищам;

к человеку труда, к людям разных профессий; к людям других культур, к чужому мнению. Почему именно воспитание уважения так волнует педагогов? В «Новом толково-словообразовательном словаре русского языка» Т. Ф. Ефремовой уважение толкуется как «чувство почтения, отношение, основанное на признании достоинств, высоких качеств кого-л., чего-л.; признание важности, значимости, ценности (курсив наш) чего-л.; высокая оценка чего-л.». Думается, что в современной ситуации обесценивания ранее незыблемых ценностей, отсутствия идеалов, учителя обеспокоены, в первую очередь, восстановлением в сознании учащихся самого понятия ценность, ведь уважать — значит признавать ценность.

Какие же нравственные ценности, качества, отношения педагоги хотели бы воспитать в учащихся? Это доброта, названная двадцатью процентами опрошенных; сочувствие, отзывчивость, сострадание, милосердие (14 %); гуманизм (13 %); порядочность (10 %); честность (9 %); непосредственно нравственность (15 %); трудолюбие (8 %), ответственность (7 %); дружба, любовь, совесть, честь, достоинство, справедливость, благородство, чистота, желание быть нужным ближнему, желание и готовность прийти на помощь, взаимовыручка, нетерпимость к злу, принципиальность, альтруизм, умение прощать, бескорыстие, открытость, забота о своих детях и родителях, жизнь по христианским заповедям, миротворчество. Эти понятия прозвучали в ответах респондентов 285 раз.

О необходимости воспитания патриотизма (национального самосознания, чувства благодарности к памяти достойных сынов отечества, государственных ценностей, национальной гордости, любви к своему городу, гражданственности) написали 18 % опрошенных. Это слово и близкие к нему по значению встретились в ответах 61 раз.

На третьем месте по значимости для педагогов оказались ценности, качества, умения, процессы, которые можно связать с понятием личность.

Это интеллектуальные свойства: широта взглядов, независимое критическое мышление, умение анализировать, умение ставить цели, задачи и решать их, нацеленность на результат.

Волевые качества: умение противостоять насилию и негативному влиянию, упорство.

Личностные качества: гармоничность, воспитанность, адекватность, лояльность, аккуратность, пунктуальность, интеллигентность, дисциплинированность, исполнительность.

Личностные умения: умение делать осознанный выбор, умение меняться, умение ориентироваться в окружающей жизни, умение жить в коллективе, умение объективно оценивать реальность.

Различные проявления самостоятельности в поведении, деятельности, принятии решений: независимость суждений и взглядов, отстаивание своей позиции, уверенность в себе, активная жизненная позиция, самодостаточность, самореализация, творчество, самовоспитание, стремление к самосовершенствованию, развитию,

Понятия, связанные с концептом личность, были названы 56 раз.

О необходимости воспитания толерантности (терпимости, понимания другого) высказалось 16 % респондентов. Это слово прозвучало в ответах 40 раз.

О воспитании культуры (культуры общения, внутренней культуры, культуры поведения, уважении к людям других культур, понимании ценности культуры, искусства, любви к музыке, бережном отношении к внутреннему миру другого человека) написали 11 % опрошенных. Понятия, связанные с концептом культура, прозвучали в ответах 27 раз.

Еще 9 % написали о ценности науки и образования: педагоги отметили необходимость воспитания познавательного интереса, желания познавать, ценности научного знания, самообразования (23 раза).

Семейные ценности были отмечены 9 % респондентов (21 упоминание).

Духовные ценности отметили 5 % опрошенных (13 упоминаний).

Еще 5% написали о ценности общения, необходимости воспитывать культуру общения, умение понимать другого, умение слушать, взаимопонимание, коммуникабельность (12 упоминаний).

О правовых ценностях: свободе, соблюдении законов, гражданских правах, ценности гражданского общества, правах человека — написали также 5% опрошенных.

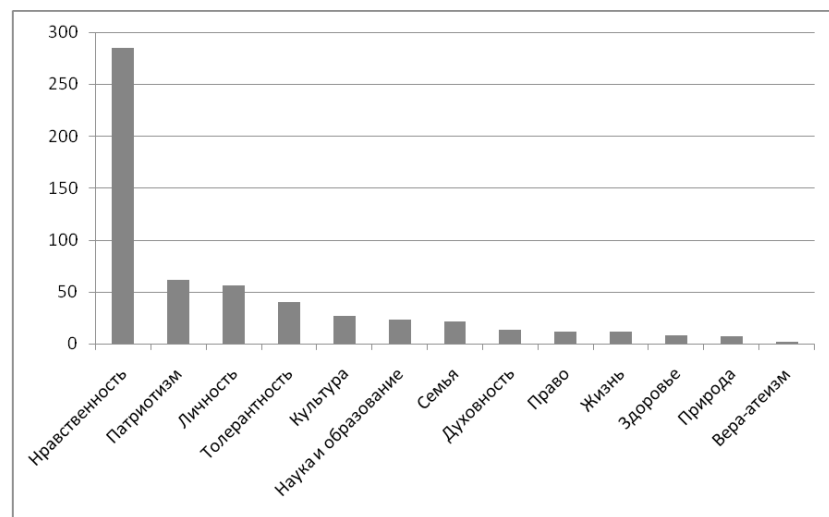
Ценность жизни, умение видеть и ценить прекрасное, оптимизм отметили еще 5%.

Ценность здоровья выделили 3% опрошенных (8 упоминаний).

И еще 3% — ценность природы: бережное отношение к природе, экологическое сознание, понимание законов природы (7 упоминаний).

По одному разу в ответах прозвучали необходимость воспитания материализма и стремления жить по христианским заповедям.

Данные представим в виде диаграммы.



Опрос показал, что взгляды педагогов на то, какие ценности должны лежать в основании мировоззрения их воспитанников, принципиально не расходятся. Это прежде всего нравственные общечеловеческие ценности. «Среди общечело-

веческих ценностей следует специально выделить нравственные ценности, традиционно представляющие общезначимое в его взаимосвязи с этнонациональным и индивидуальным», — пишет философ Н. Г. Севостьянова [258]. Это такие ценности, как добро, долг, честь, совесть, справедливость, достоинство, счастье, доброжелательность, отзывчивость, милосердие, сочувствие, сострадание, гуманность, уважении друг к другу, любовь и др. Именно их в первую очередь назвали педагоги, болезненно переживающие духовно-нравственный кризис современного общества и видящие его отражение на подрастающем поколении.

Можно сделать вывод о том, что в ключевых моментах мнение педагогов совпадает с основными идеями Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Так, формулируя современный национальный воспитательный идеал, авторы Концепции, начинают его словами «высоконравственный ... гражданин России».

Ценности, которые, по мнению педагогов, должны быть в основании мировоззрения учащихся, соотносятся со следующими положениями Концепции:

«В сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить:

- ◆ готовность и способность к нравственному самосовершенствованию, индивидуально ответственному поведению;
- ◆ укрепление нравственности, основанной на... внутренней установке личности поступать согласно своей совести;
- ◆ развитие совести как нравственного самосознания личности;
- ◆ готовность и способность выражать и отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки;
- ◆ способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты;
- ◆ трудолюбие, жизненный оптимизм;
- ◆ осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни;



- ♦ укрепление веры в Россию, чувства личной ответственности за Отечество перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями.

В сфере общественных отношений духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся должно обеспечить:

- ♦ осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей;
- ♦ развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности;
- ♦ осознание безусловной ценности семьи» [90].

Почти все продекларированные в Концепции ценности были названы в ответах педагогов. То, что личностные, культурные и семейные ценности, ценности науки и образования, патриотизм и толерантность, представлены гораздо менее, нежели нравственные ценности, можно объяснить, во-первых, серьезной озбоченностью педагогов нравственным состоянием юношества, а во-вторых, тем, что по отношению ко всем этим ценностям нравственность первична.

Обращает на себя внимание тот факт, что только 5% опрошенных написали о духовных ценностях, а религиозные ценности практически не были упомянуты педагогами. Как это объяснить?

В рамках локального исследования «Взаимоотношения религии и школы в оценке педагогов» было опрошено 40 учителей разных предметов и разных типов образовательных учреждений. Опрос проводился с целью выявить и проанализировать отношение педагогов к религиозной вере, их взгляды на взаимоотношения религии и школы, опыт общения с учащимися на религиозные темы. Были сделаны следующие выводы.

Большинство педагогов связывает понятие духовность с жизнью души, внутренним миром или отождествляет его с понятием нравственность. Этим можно объяснить такой небольшой процент опрошенных, назвавших духовность самостоятельной ценностью, которую они бы хотели заложить в основание мировоззрения своих воспитанников.

Однако, несмотря на то, что мировоззрение основной массы респондентов формировалось в годы тотального атеизма, боль-

шинство педагогов причисляют себя к верующим. 65% учителей относят себя к православным, 37% — к атеистам и только 2% считают себя людьми, равнодушными к вопросам религиозной веры. Таким образом, 98% к религии неравнодушны, однако ни вера, ни атеизм не были названы педагогами (за исключением двух ответов) как ценности, которые необходимо воспитывать в подрастающем поколении. Наше исследование показало, что учителя очень осторожно, даже настороженно относятся к обсуждению религиозных вопросов в школе, считая себя некомпетентными в этих вопросах, вопросы веры слишком интимными и личностными для публичного обсуждения и возлагая ответственность за религиозное воспитание на семью.

Из формулировки нашего вопроса, какие ценности вы бы хотели заложить в основание мировоззрения ваших учеников, следовало, что назвать нужно именно те ценности, которые считает необходимым воспитывать в учащихся сам педагог, воспитывать же веру или атеизм он не считает себя вправе.

Итак, педагоги считают, что школа должна формировать мировоззрение, осознают, на каких именно ценностях должно строиться это мировоззрение. Следующий значимый для нас вопрос: как они формулируют мировоззренческую направленность своего предмета, как именно каждый конкретный предмет касается мировоззрения, т. е. какова сверхзадача — высшая цель, его преподавания?

Ответ на вопрос: «В чем Вы видите сверхзадачу (высший смысл) преподавания Вашего предмета?» — показывает, насколько способны педагоги к профессиональной рефлексии, видят ли они мировоззренческий смысл своего предмета? И в чем для них заключается этот смысл?

Только пять человек не ответили на этот вопрос.

Полученные ответы можно разделить на три группы:

- ♦ содержащие предельно общие задачи, которые должно решать все школьное образование в целом (37%);
- ♦ содержащие слишком узкие, утилитарные задачи (13%);
- ♦ содержащие размышления о задачах преподавания именно своего предмета (50%).

Ответы, которые мы отнесли к первой группе, свидетельствуют о недостаточной отрефлексированности педагогами смысла преподавания своего предмета: они пишут о смысле педагогической деятельности вообще, зачастую используя очень обобщенные формулировки:

- ◆ воспитание достойного человека;
- ◆ формирование гармонично развитой личности;
- ◆ развитие активной жизненной позиции;
- ◆ воспитание конкурентоспособной личности;
- ◆ развитие коммуникативных способностей;
- ◆ умение применять полученные знания в жизни и др.

В ответах этой группы не отражена специфика преподаваемого предмета, педагог не отвечает на вопрос, как именно с помощью его предмета можно решать общепедагогические задачи.

Педагоги, ответы которых отнесены нами ко второй группе, говорят не о сверхзадаче преподавания предмета, а о частных задачах:

- ◆ поддержание интереса к изучению моего предмета на протяжении всего школьного курса;
- ◆ знакомство с культурой и традициями англоязычных стран;
- ◆ знание предмета;
- ◆ пробуждение интереса подавляющего большинства учащихся к изучению математики;
- ◆ знание о всех видах спорта, преподаваемых в школе, привлечение к дополнительным занятиям в свободное время;
- ◆ подготовка к поступлению в вуз и др.

И, наконец, ответы третьей группы свидетельствуют о попытке педагогов осмыслить сверхзадачу преподавания своего предмета (по этим ответам можно понять, какой именно предмет преподает учитель).

Вот некоторые примеры.

Начальные классы:

- ◆ сформировать интерес к процессу обучения, познанию мира.

Предметная область «Филология»

Русский язык и литература:

- ◆ формирование ответственного отношения к языку, собственной речи;
- ◆ формирование духовного мира учащегося;

- ◆ душевное и духовное развитие личности;
- ◆ воспитание чувство живого творящего Слова, способного изменить внутренний мир ребенка, который прорастит его в мудрое Дерево Слова (станет садовником своей Земли);
- ◆ привить интерес и любовь к языку, чтению, воспитать бережное отношение к своей речи, умение слушать собеседника;
- ◆ научить не просто пробегать глазами тексты художественных произведений, а сделать так, чтобы литература помогала жить;
- ◆ научить мыслить, высказывать своё мнение, любить русскую литературу.

Иностранный язык:

- ◆ изучая другой язык, культуру, традиции, историю, глубже понять свой язык, культуру, традиции, историю;
- ◆ почувствовать себя «человеком мира»;
- ◆ помочь влюбиться в Италию и в итальянский язык, чтобы после школы у ребят было прочное хобби — итальянский язык, культура

Предметная область «Общественно-научные предметы»

История и обществознание:

- ◆ воспитание ответственного гражданина, имеющего собственный взгляд на жизнь страны и формирующего свою позицию сознательно, отсеивая лживую пропаганду и пр.;
- ◆ помочь ученику лучше понять окружающую социальную реальность, осознать свое место в обществе, свои актуальные и перспективные социальные роли, научиться их адекватно осуществлять, почувствовать себя гражданином своей страны;
- ◆ научить детей усваивать уроки прошлого, находить в истории достойные примеры;
- ◆ научить видеть в истории биографию человечества, которая помогает избежать собственных ошибок;
- ◆ вырастить политически грамотного, с активной жизненной позицией ученика, интеллектуального и, безусловно, патриота своей страны.

География:

- ◆ в воспитании бережного отношения к природе, интереса к окружающему миру.

Предметная область «Математика и информатика»

Математика:

- ◆ формирование математической культуры;

- ♦ сверхзадача преподавания математики — формирование мировоззрения, позволяющего найти решение в любой жизненной ситуации;
- ♦ развитие логического мышления, возможность в будущем применить на практике полученные знания;
- ♦ постичь гармонию мира через гармонию чисел.

#### Информатика:

- ♦ формирование системного подхода к решению любой, в том числе и жизненной задачи;
- ♦ выработка умения анализировать информацию с разных точек зрения.
- ♦ развитие информационной культуры обучающихся;
- ♦ осознание Информации как основного системообразующего понятия современного мира;
- ♦ информатика должна учить мыслить, ИКТ — использовать технологии на практике при решении обычных жизненных задач.

#### Предметная область «Естественнонаучные предметы»

##### Физика:

- ♦ в формировании научной картины мира,
- ♦ в воспитании материалистического мировоззрения.

##### Биология

Высший смысл преподавания предмета в том, чтобы

- ♦ показать закономерности развития органического мира;
- ♦ научить любить живое и видеть взаимосвязь и взаимозависимость всего сущего.

Предметная область «Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности»

##### Физическая культура

- ♦ укрепление здоровья, правильное, разностороннее физическое развитие, формирование потребности в здоровом образе жизни.

##### Основы безопасности жизнедеятельности

- ♦ формирование модели безопасного поведения в повседневной жизни, способности сохранять жизнь и здоровье себе и окружающим, умение действовать в чрезвычайной ситуации;
- ♦ умение выживать в любых условиях;
- ♦ сохранение своего здоровья, охрана окружающей среды.

#### Предметная область «Искусство»

##### Музыка

- ♦ формирование культурной, музыкально эрудированной личности, способной понимать и воспринимать различные стили и течения в музыке;
- ♦ от музыки предмета к музыке души;
- ♦ не вижу сверхзадач, вижу просто задачу — приобщение ученика к искусству и культуре;
- ♦ любовь к музыке на протяжении дальнейшей жизни учеников;
- ♦ всегда иметь точку опоры в жизни, источник радости и жизненных сил в виде мира музыкальной культуры;
- ♦ в прививании любви к музыке, передаче сознания, что музыка облагораживает, делает умнее в понимании своих чувств и ощущений других.

##### Изобразительное искусство

- ♦ развитие творческих способностей, формирование художественного вкуса, воспитание любви к прекрасному;
- ♦ раскрытие творческого потенциала и внутреннего мира ребенка.

#### Предметная область «Технология»

Научить трудиться (в прямом смысле слова).

Наиболее точно формулируют сверхзадачу преподавания своего предмета учителя истории и обществознания, русского языка и литературы, музыки, т. е. гуманитарных предметов. И это связано не только с тем, что, будучи гуманитариями, они, в принципе, лучше формулируют свое мнение, более склонны к рефлексии, но и с тем, что учителя негуманитарных предметов традиционно не считают свои предметы мировоззренческими.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости формировать мировоззренческую культуру учителя. Педагог, относительно к преподаваемому предмету, должен владеть широким кругом мировоззренческих знаний, уметь раскрыть мировоззренческий потенциал своего предмета, «выстраивать преподавание предмета и воспитательного процесса в формах мировоззренческого дискурса, передавать ученикам навыки мировоззренческой аргументации, способностей обоснования своих собственных мировоззренческих взглядов, самостоятельного выбора позиции» [15, С. 284].

Насколько лично воспринимают учителя задачу педагогической поддержки процесса мировоззренческого самоопределения школьников? Педагогам был задан вопрос: «Ставите ли Вы перед собой задачу помощи ученикам в решении мировоззренческих проблем, пробуждению у них интереса к философствованию?», на который положительно ответили 91 % опрошенных. Между тем, на вопрос «Должна ли современная школа заниматься формированием мировоззрения?» — положительно ответили 98 % респондентов. Т.е. 7 % опрошенных не ставят лично перед собой задачу педагогической поддержки учащихся в становлении их мировоззрения.

На вопрос «Какими средствами Вы решаете эту задачу?» педагоги ответили следующее: выстраивают доверительный стиль общения — 78%; используют диалоговые технологии и проводят индивидуальные беседы с учащимися о проблемах, которые их волнуют — по 63%; обращают особое внимание на мировоззренческое содержание учебного предмета — 60%; организуют специальную внеурочную деятельность — 38%; 5 % ответили, что не ставят перед собой такую задачу.

Сравнение полученных данных с данными опроса учащихся позволяет сделать вывод, что выбираемые учителями средства (доверительный стиль общения, диалоговая позиция, поиск интересных для учеников проблем) отражают потребности учащихся. Старшеклассники, написавшие, что в их жизни были учителя, оказавшие влияние на их мировоззрение, отметили, что это влияние заключалось в «интересной, глубокой подаче материала на уроках» (47%), «разговорах с учениками на равных» (46%), «интересных формах организации урока (диспуты, работа в группах, парах, индивидуальные задания и т.д.) (31%), «индивидуальных беседах о проблемах, которые их волнуют» (30%), «организации интересной внеклассной работы» (18%).

На вопрос «Считаете ли вы себя достаточно подготовленными для решения этой задачи?» утвердительно ответил 51 % опрошенных.

Остальные написали, что им не хватает философских (52%); психологических (42%); религиозных (41%); методических (15%); предметных (6%) знаний. Выбирая ответ «другое» педагоги писали следующее:

- ♦ иногда не хватает знаний языков СНГ;
- ♦ мешает превращение профессии учителя в обслуживающий персонал, неуважение детей к профессии учителя, и не только учителя, сформированное современной жизнью;
- ♦ не хватает не знаний, а статуса;
- ♦ не хватает времени для полноценного общения с учениками.

Таким образом, можно сделать вывод, что подавляющее большинство педагогов ставят перед собой задачу помощи ученикам в решении мировоззренческих проблем и пытаются решать ее теми средствами, которые отражают потребности учащихся.

Однако половина опрошенных считает себя недостаточно подготовленной для решения этой задачи: не хватает философских психологических религиозных, методических знаний.

Для реализации мировоззренческой направленности школьного образования необходима специальная подготовка педагогов, направленная на осмысление ими мировоззренческого содержания своего предмета, овладение философскими, психологическими, религиозноведческими знаниями, технологией организации мировоззренческого диалога.

Но самое главное здесь, пожалуй, «личностный опыт учителя», то есть опыт становления личностью, который именно и интересует юношество. Приобретение этого опыта — внутренняя, экзистенциальная задача педагога. «Неслучайно, — пишет И. А. Колесникова, — в современной педагогической науке развивается тенденция к рассмотрению проблемы не только профессионального обучения, но и ВОСПИТАНИЯ учителя» [129, С. 234]. Его миссия — «способствовать пробуждению мировоззренческого сознания, философского уmonoстроения» [Касьян, С. 119].

На основании проведенного исследования сделаны следующие выводы.

1. Проблема влияния школы на мировоззрение учащихся является для педагогов актуальной, важной, болезненной, о чем свидетельствует большое количество продуманных, глубоких, развернутых ответов, ответов-рассуждений, ответов-монологов, в которых, иногда очень эмоционально, учителя делятся своими сомнениями, опасениями, размышлениями о мировоззренческой направленности современного школьного образования.

2. Абсолютное большинство педагогов считает, что в основании мировоззрения учащихся должны быть нравственные общечеловеческие ценности, что совпадает с основной направленностью Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

3. Наиболее проблемным является вопрос о воспитании религиозных ценностей. В массе своей учителя не готовы обсуждать с воспитанниками вопросы веры, так как считают эти вопросы слишком личными, а себя — недостаточно компетентными.

4. Только половина опрошенных ясно представляет мировоззренческую направленность своего предмета, остальные ставят перед собой либо слишком широкие (формальные), либо узкие, утилитарные задачи.

5. Подавляющее большинство педагогов ставят перед собой задачу помощи ученикам в решении мировоззренческих проблем и пытаются решать теми средствами, которые отражают потребности учащихся.

6. Однако половина опрошенных считает себя недостаточно подготовленной для решения этой задачи: им не хватает философских; психологических; религиозных; методических знаний.

7. Для реализации мировоззренческой направленности школьного образования необходима **специальная подготовка педагогов, система методической работы**, направленная на осмысление ими философского содержания своего предмета, овладение философскими, психологическими, религиозными знаниями, технологией организации мировоззренческого диалога.

### Выводы по III главе

В процессе анализа нормативных документов и научных исследований, посвященных ресурсному подходу в образовании, было установлено, что современная школа обладает ресурсами для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников. Это личностные ресурсы учащихся и педагогов и ресурсы образовательной среды.

Внутренними ресурсами старшеклассников, благодаря которым осуществляется процесс юношеского философствования как основной деятельности мировоззренческого самоопределения, являются потребность в самоопределении, разрешении смысловых жизненных вопросов, интерес к проблемам мировоззрения, мировоззренческие знания, жизненный и экзистенциальный опыт, опыт рефлексии.

Ресурсами учителя, позволяющими успешно решать проблему педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, являются следующие личностные качества: экзистенциальный, жизненный, профессиональный опыт, потребность в постоянном развитии, самосовершенствовании, устоявшаяся система нравственных ценностей, целостное мировоззрение, интерес к внутреннему миру воспитанника, стремление помочь ему в мировоззренческом самоопределении. Профессиональные компетенции: умение работать в диалоге, умение актуализировать мировоззренческий потенциал урока, внеурочной деятельности; владение методиками и технологиями, активизирующими философские искания ученика, позволяющими обращаться к его личностному опыту.

Внешними ресурсами для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников являются нормативные ресурсы (формирование мировоззрения рассматривается как один из личностных результатов образования во ФГОСах), образовательные ресурсы (мировоззренческое содержание заложено в учебных программах, существуют научно апробированные методики и технологии, позволяющие

актуализировать мировоззренческий потенциал урочной и внеурочной деятельности), а также управленческие, научно-методические и материально-технические ресурсы.

Анализ готовности учителей к педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения юношества, привел к убеждению, что подавляющее большинство педагогов ставят перед собой задачу помощи ученикам в решении мировоззренческих проблем и пытаются решать ее теми средствами, которые отражают потребности учащихся. Однако только половина из них ясно представляет мировоззренческую направленность своего предмета, остальные ставят перед собой либо слишком широкие (формальные), либо узкие, утилитарные задачи, учителям не хватает философских, психологических знаний о мировоззренческом самоопределении учащихся, методических умений.

Таким образом, как показал анализ опроса учащихся, обладая достаточными ресурсами для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, школа лишь в небольшой степени оказывает влияние на становление их мировоззрения.

Для реализации мировоззренческой направленности школьного образования необходима, во-первых, специальная подготовка педагогов, направленная на осмысление ими философского содержания своего предмета, овладение философскими, психологическими, религиозными знаниями, технологией организации мировоззренческого диалога и, во-вторых, педагогическая система, актуализирующая ресурсы школьного образования для поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

## Глава IV Проектирование системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников

В данной главе дано обоснование системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников в школьном образовании. Система представлена как реализованный педагогический проект, обеспечивающий результативность поставленной научно-исследовательской цели.

Путь к достижению цели показан как последовательное, согласованное решение следующих задач:

- ♦ представить процесс проектирования педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников, в результате которого были созданы и апробированы
  - ♦ система работы с учителями, направленная на подготовку их к педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения учащихся;
  - ♦ программа педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников «Необходимость себя»;
- ♦ обосновать разработанную на основе программы систему педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников: ее цели, задачи, принципы, содержание, методы реализации, результаты;
- ♦ выявить критерии и показатели эффективности системы.

Выбор одного образовательного учреждения, в котором непосредственно работает сам исследователь в качестве учителя, методиста, классного руководителя, заместителя директора по воспитательной работе, для проведения преобразующего эксперимента, был обусловлен следующими причинами:

- ♦ сложностью изучаемого феномена (мировоззренческое самоопределение), который с трудом поддается точным замерам и однозначным трактовкам, что требует, в первую очередь,

качественного анализа этого феномена в контексте личностного развития ученика;

- ♦ необходимостью постоянного личного контакта со старшеклассниками, постоянного педагогического наблюдения и отслеживания результатов проводимой работы;
- ♦ обязательностью педагогического взаимодействия с ученическим и педагогическим коллективами в целом, и с каждым педагогом и учащимся в отдельности.

#### **4.1. Проект педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников**

Задача данного раздела — представить коллективный педагогический проект<sup>3</sup>, на основе которого была создана и реализована система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников; дать анализ проектирования как коллективной педагогической деятельности, в процессе которой вносятся изменения, фиксируются ошибки и риски, происходит творческое изменение ранее намеченных действий.

«Педагогическое проектирование», — по определению Н. В. Бордовской, — это процедура, которая состоит в информационной подготовке некоторых изменений педагогической реальности, в предварительном осмыслении и описании таких изменений в форме конкретных действий участников педагогического процесса [45].

**Педагогический проект** понимается нами как инициативная творческая деятельность педагогов, направленная на достижение

цели, способствующей повышению качества образовательного процесса и развитию творческой активности всех его участников. Это «проект, на основании которого разрабатываются и реализуются иные, чем это принято в традиционной практике, концептуально-педагогические идеи построения содержания, методов и технологий образования; новые формы организации деятельности учащихся, педагогов, взаимодействия с родителями; философско-педагогические, психолого-педагогические подходы к обучению, воспитанию, развитию учащихся» [94].

Педагогический проект является продуктом проектирования и имеет дуальную природу как отражение качественной особенности проектирования. Дуальность проекта выражается в том, что, с одной стороны, проект — это информационная база предстоящей деятельности педагога или коллектива педагогов по его реализации, а с другой — текст, требующий понимания, сопереживания авторов и пользователей, сотворчества в процессе реализации проекта [45].

В отличие от технического или инженерного проекта, педагогический проект, «во-первых, совершенствуется неоднократно, во-вторых, реализуется в динамической системе развития человеческих устремлений и взаимоотношений, и поэтому не может быть статичным и рассчитанным со стопроцентной вероятностью» (Н. В. Бордовская). В процессе работы над проектом происходит «педагогическое выверение», корректировка замысла, поскольку реальность школьной жизни изменчива: в проект включаются новые люди, возникают новые обстоятельства.

Педагогический проект может быть результатом деятельности творческого объединения учителей, учащихся, родителей, других привлеченных лиц и специалистов. Такой проект называют коллективным.

Проектирование педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников проходило на базе ГБОУ лицей № 226 г. Санкт-Петербурга. Проект разрабатывался в научно-теоретических поисках, в процессе анализа проектов

<sup>3</sup> Слово проект употребляется в работе в двух значениях: как коллективный творческий проект педагогов, направленный на создание системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников (мега-проект), и как проекты, в которые педагоги вовлекают старшеклассников (мини-проекты). Они являются компонентами программы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, на основании которой строится система.

других исследователей (В.А. Караковский, И.В. Ульянова), а также в процессе обобщения опыта работы коллектива над ранее выполненными проектами.

**Цель проекта** — разработать системные условия, механизмы, формы, поддерживающие мировоззренческое самоопределение учащихся в процессе учебной и внеурочной образовательной деятельности.

Проектная деятельность велась в двух направлениях.

1. **Организация работы с педагогами**, направленной на
  - ♦ развитие их мотивации осуществлять педагогическую поддержку мировоззренческого самоопределения старшеклассников;
  - ♦ освоение необходимых знаний и приёмов поддержки;
  - ♦ создание программы педагогической поддержки учащихся в их мировоззренческом самоопределении.
2. **Организация работы со старшеклассниками**, поддерживающей процесс их мировоззренческого самоопределения.

**Результатом** представляемого проекта должно стать создание системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников в новых социокультурных условиях, в которых функционирует современная школа (образовательная организация).

Почему именно **стратегия педагогической поддержки** была выбрана как концептуальное основание проекта? Исследователями установлено, что *педагогическая поддержка* является самоценной, самостоятельной профессиональной деятельностью по созданию условий для саморазвития ребенка. В ее основе лежат такие смысловые концепты, как индивидуализация, субъектность, «свободоспособность» (О.С. Газман). Стержнем процессов саморазвития в концепции педагогической поддержки является самоопределение. Педагог в реальной практике должен создавать условия для овладения учащимся механизмом самоопределения, по мысли Н.Б. Крыловой, педагогическая поддержка «особенно необходима (и ожидаема) в ситуациях поиска и выбора», т.е. в ситуации самоопределения. Она осуществляется в процессе глубинного общения взрослого и ребенка. Суть этого

процесса состоит в том, чтобы стимулировать философское мышление ученика, «подкрепить рефлексию по поводу проблемной ситуации, в которой учащийся обретает свое новое «Я», изменяет свои взгляды» (Н.Б. Крылова) [147, С. 129].

Таким образом, стратегия педагогической поддержки, направленная на развитие самоопределения, стимулирующая философствование, рефлексию, изменение взглядов в проблемной ситуации, является наиболее адекватной для решения проблемы мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

О.С. Газман писал, что поддерживать можно лишь то, что уже есть и требует дальнейшего развития. Создавая проект педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников, мы говорим о поддержке мировоззренческих исканий юношества, содержание и направленность которых были предварительно изучены: диагностированы, проанализированы, структурированы — во второй главе данной работы.

Педагогическая поддержка в данном случае является тонким инструментом влияния на становление мировоззрения школьника путем создания образовательной среды, стимулирующей к смысловожизненным исканиям.

Цель педагогической поддержки — помочь юношеству в осмыслении экзистенциальных проблем в новых социокультурных условиях (мировоззренческого плюрализма, изменившихся понятий о нравственных ценностях и смыслах, утраты прежних представлений о средствах и методах воспитания, разнонаправленных воспитательных влияний) и индивидуальных для каждого человека мировоззренческих вопросов и исканий.

Педагогическая поддержка выступает как многосторонняя деятельность педагогов и включает

- ♦ актуализацию мировоззренческого потенциала всех ресурсов образовательной среды: содержания учебных предметов и методики их преподавания, внеурочной деятельности и дополнительного образования, социального и сетевого партнерства, мотивационной среды школы; всего уклада школьной жизни,



- ♦ чёткое выделение в содержании своего предмета мировоззренческих вопросов, важных для осмысления юношеством;
- ♦ владение диагностикой интересующих учеников экзистенциальных вопросов, сомнений, поисков и т. д.;
- ♦ разработку форм, методов, приёмов работы учителя, классного руководителя, поддерживающих мировоззренческое самоопределение старших школьников;
- ♦ выбор приёмов индивидуального психолого-педагогического сопровождения отдельных учащихся.

Для решения этой проблемы на базе ГБОУ лицей № 226 Фрунзенского района Санкт-Петербурга был разработан коллективный творческий проект, обладающий особой **спецификой**.

Во-первых, специфика проекта была связана с его **участниками**. В проекте приняли участие все педагоги лицея, администрация, специалисты социально-психологической и воспитательной службы. Почему, несмотря на то, что проект ориентирован на учащихся старшей школы, в нем, так или иначе, было задействовано все педагогическое сообщество? Это связано с тем, что становление мировоззрения происходит на протяжении всей школьной жизни и те или иные экзистенциальные вопросы могут волновать и ребенка, и подростка. Следовательно, актуализировать мировоззренческое содержание урока и внеурочной деятельности, а также привлечь учеников к участию в проектах мировоззренческой направленности необходимо, начиная с младшей школы, и педагоги должны научиться педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения ученика любого возраста.

Специфика проекта также связана с его **содержанием**. Осваивая приемы и методы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников и затем создавая вместе с ними проекты, стимулирующие процесс самоопределения, педагоги проживали те же ситуации и включались в те же процессы, что и ученики. Это осмысление новых понятий, знаний, проблем, философствование, рефлексия, умение вести мировоззренческий диалог.

Специфика **ресурсного** обеспечения проекта связана с тем, что для его реализации, в первую очередь, необходима мобилизация внутренних ресурсов педагогов и учащихся. Проект направлен на актуализацию мировоззренческого потенциала ресурсов образовательной среды, он не требует специальных материальных вложений, т. е. для его реализации достаточно имеющихся в любом образовательном учреждении материально-технических ресурсов. Однако возрастает роль духовных и творческих ресурсов каждого педагога.

И, наконец, уникальность проекта в том, что его **продуктом** должно стать создание **системы** педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников, которая может быть реализована в любом образовательном учреждении. Такой системы в научной литературе мы не нашли.

Работа над проектом включала следующие **этапы**: подготовительный, аналитико-диагностический; мотивационно-целевой; проектно-организационный; деятельностный; оценочно-рефлексивный.

### Подготовительный этап

Задача: выявление и анализ педагогических проблем, которые возникали в ходе работы образовательного учреждения над прежними проектами.

**Содержание деятельности:** обсуждение с педагогами-участниками проектов проблем, трудностей, возникших при их реализации, анализ результатов проектов с точки зрения их влияния на мировоззренческое самоопределение старших школьников.

С 2004 года лицей, в рамках проектной деятельности, занимался проблемой социализации, социальной адаптации и профориентации старшеклассников:

- ♦ в лицее ежегодно проводились Дни предпринимателя, деловые экономические игры;
- ♦ появилось большое количество социальных партнеров: школ района, города, Ближнего зарубежья; органов исполнительной власти; предприятий малого и среднего бизнеса;

- ♦ развилось сетевое взаимодействие;
- ♦ велась работа по профессиональному самоопределению учащихся.

Наблюдения за поведением старшеклассников в ходе деловых игр, когда моделировались ситуации, приближенные к реальной жизни — производство, обмен, конкуренция на рынке — позволили педагогам обратить внимание на следующие негативные тенденции:

- ♦ участники игры не всегда готовы действовать по правилам честной конкурентной борьбы, уважать интересы партнеров по бизнесу;
- ♦ довольно часто старшеклассники направляли свои усилия не на достижение личного успеха, а на то, чтобы помешать добиться успеха другим.

При обсуждении результатов игры было обращено внимание на следующие противоречивые мировоззренческие установки старшеклассников: ученики объясняли свое поведение тем, что бизнес и нравственность несовместимы, главное — победить конкурента. Однако в личной жизни, по их мнению, необходимо поступать честно.

Таким образом, в ходе мониторинга проектной деятельности педагоги пришли к осознанию следующих **проблем**:

- ♦ дезориентация учащихся в современном социокультурном пространстве часто бывает связана с отсутствием нравственных установок, недостаточно сформированными убеждениями для осознанного нравственного выбора;
- ♦ будущая профессия не воспринимается ими как призвание, а лишь как способ обеспечить жизнь себе и своей семье,
- ♦ профессиональная самореализация для многих никак не связана с такими понятиями, как предназначение, смысл жизни, нравственность.

Стало очевидно, что учащимся необходима педагогическая поддержка в решении сущностных, главных жизненных вопросов, однако педагоги столкнулись со следующей проблемой: в педагогической теории и школьной практике отсутствуют системные разработки, касающиеся мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

**Результат:** выбор для дальнейшей работы следующей проблемы: «Воспитание мировоззрения в лицейском образовательном пространстве» (2011 г.).

### **Аналитико-диагностический этап**

#### **Задачи:**

- ♦ изучить мнение старшеклассников, педагогов, родителей о степени влияния школьного образовательного процесса на мировоззрение учеников;
- ♦ определить, испытывают ли учащиеся потребность в педагогической поддержке их мировоззренческих исканий;
- ♦ выявить проблемы, затрудняющие процесс педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников;

**Содержание деятельности:** анализ философских, психологических, педагогических исследований, рассматривающих современную мировоззренческую ситуацию и степень ее влияния на мировоззрение школьников; проведение анкетирования педагогов, учащихся, родителей, с целью прояснения реальной картины влияния образовательного учреждения на мировоззренческое самоопределение старшеклассников; выявление ожиданий, потребностей всех участников образовательного процесса; их желания и готовности участвовать в проекте.

Опрос старшеклассников показал, что степень влияния школы на их мировоззрение можно определить как низкую, более всего учеников побуждает к размышлениям о «вечных проблемах» желание самостоятельно в них разобраться, найти свой ответ, менее всего — школьная жизнь и общение с учителями; только у трети старшеклассников был учитель, который оказал влияние на становление мировоззрения.

Сравнение полученных данных с данными исследования, в котором приняли участие более 500 старшеклассников города, подтверждает общую картину недостаточного влияния школы на мировоззрение учащихся, причем данные о влиянии школы на мировоззрение учащихся, полученные в лицее, даже ниже

общегородских. Так, ответили, что школьная жизнь побуждает к размышлениям над проблемами мировоззрения 2 % старшеклассников лицея (город — 35 %). Учителя, оказавшие серьезное влияние на мировоззрение, были у 31 % респондентов лицея (город — 51 %).

Опрос учителей показал, что проблема влияния школы на мировоззрение учащихся является для педагогов актуальной, важной, даже болезненной. Из 30 опрошенных педагогов на вопрос, должна ли школа, с их точки зрения, заниматься формированием мировоззрения, 22 человека ответили положительно, 4 — отрицательно, 4 — затруднились ответить. Абсолютное большинство педагогов считает, что в основании мировоззрения учащихся должны быть нравственные общечеловеческие ценности.

Между тем, только половина опрошенных ясно представляет мировоззренческую направленность своего предмета, остальные ставят перед собой либо слишком широкие (формальные), либо узкие, утилитарные задачи.

Ставят перед собой задачу помощи ученикам в решении мировоззренческих проблем, пробуждению у них интереса к философствованию 21 человек, не ставят — 3 человека, не думали об этом — 6 человек. Только 9 респондентов считают себя достаточно подготовленными для решения этой задачи, остальные написали, что им не хватает философских, религиозных, психологических знаний. И наконец, 26 педагогов считают, что современным старшеклассникам необходимы специальные уроки, занятия, проекты, элективные курсы, внеклассные мероприятия и т. д. мировоззренческой ориентации.

Обсуждение с родителями воспитательной функции школы, степени ее влияния на мировоззрение учеников, организованное на родительских собраниях, в личных беседах и в социальных сетях (на сайте школы, в родительских группах сайта «ВКонтакте») выявило их озабоченность тем, что школа уделяет недостаточно внимания формированию мировоззрения. В то же время родители высказали готовность помочь школе в воспитании ми-

ровоззрения и желание участвовать в различных проектах, стимулирующих мировоззренческое самоопределение учащихся.

Таким образом, были выявлены следующие **проблемы**:

- ♦ школа оказывает недостаточное влияние на мировоззренческое самоопределение старшеклассников, несмотря на то, что они нуждаются в педагогической поддержке этого процесса;
- ♦ педагогам не хватает знаний о мировоззренческой функции образования, около половины учителей не понимают мировоззренческий смысл преподавания своего предмета;
- ♦ далеко не все педагоги владеют диалоговыми, проектно-исследовательскими технологиями, умеют выстраивать субъект-субъектные отношения с учениками, вследствие чего оказываются неготовыми к педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старшеклассников;
- ♦ в педагогической теории и школьной практике отсутствует система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников в новых культурно-образовательных условиях, ориентирующая их на смысложизненный поиск, постановку и решение экзистенциальных проблем. Педагогическая поддержка осуществляется интуитивно, фрагментарно, усилиями части учителей, интересующихся этой проблемой.

Отсутствие готовых решений выявленных проблем и потребность их поиска стали «пусковым механизмом» к созданию собственного проекта.

**Результат:** принятие решения о включении педагогов лицея в коллективный творческий проект педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников.

Проект возглавил научный руководитель лицея, планирование работы происходило на методическом совете, куда вошли администрация, председатели методических объединений, педагог-психолог и — на организационном этапе — руководители творческих групп.

### **Мотивационно-целевой этап**

**Задача:** определить пути решения выявленных проблем и способы мотивации педагогов к участию в проекте.

**Содержание деятельности.** На основании выделенных проблем был определен перечень **задач** для реализации цели проекта. Поскольку к созданию системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников должна была привести совместная творческая деятельность педагогического коллектива, на первое место была поставлена задача организации коллективной методической работы с педагогами.

Таким образом, путь реализации проекта можно представить как последовательное и согласованное решение следующих задач.

1. Создать внутришкольную систему повышения квалификации, направленную на **обучение** педагогов

- ♦ актуализации мировоззренческого потенциала курса, темы, урока;
- ♦ интеграции мировоззренческих элементов различных учебных дисциплин;
- ♦ включению учащихся в проектную, учебно-исследовательскую деятельность мировоззренческой направленности;

**мотивацию** педагогов к

- ♦ поиску новых форм педагогического взаимодействия (глубинное общение, мировоззренческий диалог);
- ♦ становлению диалоговой позиции по отношению к миру, преподаваемому предмету, ученикам.

2. Разработать систему организации школьной жизни старшеклассников, охватывающую как учебную, так и внеурочную деятельность, которая будет способствовать

- ♦ пониманию учащимися значимости «вечных проблем», необходимости философствования, рефлексии для саморазвития личности;
- ♦ мотивации школьников к постановке и личностному решению мировоззренческих проблем;
- ♦ умению вести мировоззренческий диалог, формулировать, высказывать, письменно оформлять, отстаивать и корректировать свою точку зрения;
- ♦ формированию готовности к осознанному нравственному выбору в сложных жизненных ситуациях;
- ♦ реализации мировоззренческих убеждений в практической деятельности;

- выявлению учащихся, обладающих лидерскими качествами, нравственной позицией, способных вести за собой.

3. Разработать критериально-оценочный аппарат для диагностики эффективности результатов реализации проекта.

Предполагалось, что **внутренней мотивацией** педагогов к участию в проекте станет их личностный интерес к проблемам мировоззрения, стремление к самообразованию в области философии, психологии, религии, овладению новыми педагогическими технологиями, личностному и профессиональному росту. **Внешней мотивацией** — возможность живой, творческой работы с детьми, «видимость» результатов, отсутствие бюрократизма и, наконец, получение дополнительных баллов за качество работы. Кроме того, личностно-ориентированные отношения в педагогическом коллективе, отсутствие административно-командного стиля руководства также будет способствовать включению педагогов в творческую работу над проектом.

**Результат:** готовность педагогического коллектива к разработке содержательной части проекта.

### Проектно-организационный этап

#### Задачи

- ♦ проанализировать возможности различных форм работы с педагогами, отобрать и обосновать наиболее адекватные решаемой проблеме,
- ♦ на их основе спроектировать систему работы с учителями по обучению их педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старшеклассников;
- ♦ найти и обосновать наиболее адекватные методы и формы работы, способствующие мировоззренческому самоопределению учащихся;
- ♦ создать творческие группы педагогов по разработке их конкретного содержания.

**Содержание деятельности.** На этом этапе обсуждались различные формы работы с педагогами.

Для организации методической работы были отобраны следующие формы работы как наиболее адекватные решению проблемы

педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшекласников. Это работа на сайте виртуальной учительской (подробно о ней будет сказано в следующем разделе), проблемный семинар, экспериментальный открытый урок, мастер-класс, работа в формате творческой группы и мастерской «Педагогическое содружество». В основе всех этих форм работы лежат **диалоговые технологии**.

Почему для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения учащихся так важно принятие педагогами диалоговой позиции и овладение диалоговыми технологиями?

Умение проектировать и реализовывать диалоговые технологии — сущностная характеристика профессионализма учителя. Ведь учитель — «носитель проникновенного слова, т. е. такого слова, которое способно активно и уверенно вмешиваться во внутренний диалог другого человека, помогая ему узнавать собственный голос» [21, С. 325]. По мысли М. С. Кагана, «воспитание как формирование ценностей может быть эффективным только в диалогических контактах учителя и ученика». Учитель должен видеть в ученике личность, обладающую «свободой выбора тех или иных ценностей, потому что ценностями для человека становятся только такие идеалы, установки, жизненные позиции, которые он выработал свободно и самостоятельно, хотя и в общении со «значимым другим» [110]. А им может стать только тот учитель, который в диалоге с личностью делится своими ценностями, дабы возбудить у нее желание сделать их своими, т. е. органически включая их в контекст уже у нее имеющихся и самостоятельно изменяя существующее мировоззрение». Педагогу, считает Н. Б. Крылова, нужен особый опыт «построения глубинного доверительного диалога, подводящего взрослого к индивидуальным структурам личности ребенка, к сокровенным сторонам его внутреннего мира» [146]. Именно поэтому так важна диалоговая позиция педагога по отношению к миру, преподаваемому предмету, ученикам, на становление которой ориентирована система работы с учителями.

Анализ возможностей различных форм и методов работы со старшекласниками привел к убеждению, что наиболее адекватным методом, способствующим мировоззренческому самоопределению учащихся, является метод **проектов**.

Несмотря на то, что метод проектов относят к педагогическим технологиям XXI века как метод, предусматривающий умение адаптироваться в стремительно изменяющемся мире, он возник еще в начале XX столетия в США, его также называли методом проблем. Теоретическая основа метода проектов — это «прагматическая педагогика» американского философа Джона Дьюи (1859–1952). Условиями успешности обучения, согласно теории Д. Дьюи, являются проблематизация учебного материала; познавательная активность ребенка; связь обучения с жизненным опытом ребенка; организация обучения как деятельности.

Анализ современных публикаций об организации проектной деятельности в школе позволил сделать следующие выводы. Большинство исследователей рассматривает метод проектов как набор техник и приемов, позволяющих создавать образовательные ситуации, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, а также как технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося. Проект — это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий по решению субъективно значимой проблемы ученика, завершающийся созданием продукта и его представлением в рамках устной или письменной презентации.

По мысли Е. С. Полат, смысл проектной деятельности — в стимулировании интереса учащихся к определенным проблемам, развитие рефлексорного мышления. Суть рефлексорного мышления — постоянный поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении. «Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии. Где

нет вопроса, или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления» [95].

Таким образом, при работе над проектом появляется возможность формирования у школьников компетентности постановки и разрешения мировоззренческих проблем (поскольку обязательным условием реализации метода проектов в школе является решение учащимся собственных проблем средствами проекта), а также развитие рефлексивных, исследовательских, коммуникативных умений, навыка работы в сотрудничестве.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, коллективную. Школьники учатся принимать решения и нести за них ответственность, взаимодействовать с другими людьми, отстаивать свою точку зрения, педагог выступает как фасилитатор.

Проектная деятельность расширяет сознание и изменяет мышление. Размышляя об особенностях проектного мышления, И. А. Колесникова отмечает, что «сознание и поведение людей, вовлеченных в проектную деятельность, под ее влиянием приобретают новые, дополнительные свойства» [128].

Это критичность, креативность, методологичность, проблемность, рефлексивность мышления.

Критичность мышления способствует «отстранению, отчуждению от ситуации, от авторитетных мнений», способствует становлению оценивающей позиции, «в которой необходимо выразить свое отношение к чему-либо и сформировать собственное суждение... Причем критичность распространяется не только на оценку полученных данных, но и на собственную позицию».

Креативность мышления проявляется в стремлении находить нестандартные подходы к решению проблемы, «переживании удовольствия от самого процесса думания над проблемой».

Проблемность «характеризуется умением отыскивать и формулировать новые проблемы, а также распознавать их природу».

Методологичность мышления проявляется в «осознание пути», «постижение метода», которым изучается и преобразовывается действительность...».

И, наконец, проектному мышлению свойственна рефлексивность, т. е. «способность к отчуждению, отстранению от наблюдаемых явлений и процессов... Рефлексия необходима, когда... требуется сформировать опыт ценностного отношения или творчества; когда требуется осознанная корректировка деятельности» [128].

Все эти свойства мышления развиваются в проектной деятельности и являются необходимыми для процесса мировоззренческого самоопределения.

Мировоззренческие вопросы ставятся, осмысляются, обсуждаются, решаются в деятельности: проектная деятельность, в которую вовлекаются учащиеся или организованная ими самими, в наибольшей степени способствует активизации процесса мировоззренческого самоопределения.

Таким образом, метод проектов адекватен решению проблемы мировоззренческого самоопределения старшеклассников, в связи с тем что в его основе лежит проблемность, он стимулирует самостоятельность, ответственность, развивает критическое, креативное, проблемное, методологическое, рефлексивное мышление, коммуникативные навыки, нацеливает на результат.

На проектно-организационном этапе планировалось организовать деятельность старшеклассников в рамках нескольких проектов: школьная газета, дискуссионный клуб, школьное самоуправление, волонтерство, научное общество и др., актуализировав их мировоззренческое содержание. Педагоги должны были выбрать проекты в соответствии с собственными интересами, а также возрастными и личностными особенностями классов, в которых они работали. Так, учителя, имеющие опыт учебно-исследовательской деятельности, могли выбрать проект «Научное общество», учителя-филологи — школьную газету, педагоги-организаторы — волонтерство и самоуправление. По большинству из предложенных проектов в школе уже велась

воспитательная работа: творческим группам, куда должны были войти от 2 до 5 педагогов, нужно было придать этой работе мировоззренческую направленность. Так, если раньше целью проекта «Школьная газета» было информирование об основных событиях школьной жизни и главной рубрикой была рубрика «Лицейская жизнь», теперь целью издательской деятельности должно было стать публичное обсуждение мировоззренческих проблем, волнующих учащихся. В связи с этим основной рубрикой должна была стать рубрика «Вечные проблемы». Если раньше проект «Научное общество» был направлен на включение учеников в учебно-исследовательскую деятельность по разным предметам, то теперь усилия педагогов были сосредоточены на том, чтобы заинтересовать учащихся исследовательскими работами мировоззренческой направленности. Появились новые направления исследовательской деятельности: педагогика, философия, религиоведение.

Но были и совершенно новые проекты, такие как «Открытый просмотр», «Педагогическое содружество», разработкой которых занимались научный руководитель, заместитель директора по воспитательной работе, педагог-организатор. Они также составили творческую группу. Творческие группы должны были определить цель и задачи работы над проектом, его развитие на ближайшие три года и план мероприятий на текущий год.

На этом этапе к разработке идеи проекта и способов его осуществления планировалось привлечь старшеклассников. На заседания творческих групп должны были приглашаться, во-первых, все желающие и, во-вторых, педагоги могли лично обращаться с просьбой принять участие в обсуждении проекта тех учеников, которые, с их точки зрения, могли оказать существенную помощь в работе. Руководители творческих групп должны были войти в методический совет, который осуществлял общее руководство всей деятельностью по коллективному школьному проекту.

**Результат:** создание системы работы с учителями по педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения

старшеклассников и организация работы творческих групп педагогов и учащихся по реализации проектов мировоззренческой направленности.

### Деятельностный этап

Задачи:

- ♦ апробировать спроектированную на предыдущем этапе систему методической работы с учителями по педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старшеклассников;
- ♦ создать программу педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников;
- ♦ на основании программы организовать проектную деятельность старшеклассников, способствующую их мировоззренческому самоопределению.

Содержание деятельности:

- ♦ системная работа с педагогами по освоению педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников;
- ♦ разработка и реализация проектов, включающих старшеклассников в деятельность, способствующую мировоззренческому самоопределению.

Содержание деятельности на этом этапе будет подробно раскрыто в следующих разделах.

**Результат:** создание системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников.

### Оценочно-рефлексивный этап

**Задача:** осмысление и анализ результатов деятельности, оценка их эффективности на основании выработанных критериев и показателей, определение возникших проблем, трудностей, рисков и перспектив развития предлагаемой системы.

**Содержание деятельности.** Были определены механизмы замеров эффективности работы системы: включенное и невключенное педагогическое наблюдение, опросы (анкетирование,

беседы, интервью), экспертная оценка (отзывы родителей, администрации, социальных партнеров), самооценка (философские и деловые эссе учащихся, творческие работы), результаты участия в конкурсах, конференциях. Разработаны критерии и показатели для оценки результативности системы работы.

**Результат:** готовность к диссеминации опыта.

Детальная разработка всех этапов проекта позволила приступить к его реализации.

#### **4.2. Система работы с учителями по педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старшеклассников**

Задача данного раздела — представить систему работы с учителями по педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старшеклассников в учебной и внеурочной деятельности школы.

Это многосторонняя работа, направленная на перестройку сознания педагогов, овладение ими философскими, психологическими, общекультурными компетенциями, которая требовала индивидуализации, учета таких факторов, как возраст, педагогический стаж, уровень образования, методического мастерства и коммуникативной культуры, отношение к инновациям, стремление к самообразованию и самосовершенствованию.

Работа с педагогами была построена таким образом, что они должны были проходить тот же путь, что и учащиеся: осмысление проблем (в отличие от учащихся, не только мировоззренческих, но и педагогических, психологических, методических), их обсуждение, претворение полученных и переосмысленных знаний и компетенций в деятельность и творческая реализация собственных идей.

Для этого необходимо было выбрать интересные для учителей, вариативные формы работы, уйти от стандартизированных форм. Формы работы с педагогами должны были способствовать:

- ♦ получению знаний о мировоззрении, самоопределении, педагогической поддержке, мировоззренческих поисках старшеклассников и т. д.;
- ♦ переосмыслению учителями целей и задач собственной педагогической деятельности;
- ♦ заинтересованности в педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения школьников;
- ♦ вступлению в диалог, способствующий активному поиску новых, адекватных решаемой проблеме приемов, методов, технологий, способов взаимодействия с учениками;
- ♦ практическому применению новых приемов, методов, технологий, способов взаимодействия;
- ♦ педагогической рефлексии.

Были использованы следующие формы работы с учителями:

- ♦ работа на сайте виртуальной учительской;
- ♦ проблемные семинары;
- ♦ экспериментальные открытые уроки;
- ♦ мастер-классы;
- ♦ работа в формате творческой группы;
- ♦ работа в формате мастерской «Педагогическое содружество».

Учителя проходили следующие этапы работы: получение и осмысление новых знаний (работа на сайте); их обсуждение, осмысление (проблемные семинары); использование в практической деятельности (экспериментальные уроки, мастер-классы); творческое проектирование (работа в творческих группах).

В виртуальной учительской педагоги познакомились с методическими материалами, посвященными ключевым понятиям проекта: **мировоззрение, мировоззренческое самоопределение, педагогическая поддержка, диалоговые технологии, мировоззренческий потенциал предмета, мировоззренческий диалог, учебно-исследовательская и проектная деятельность**. На сайте выкладывались подборки из научных и методических статей, пособий, монографий, наиболее полно и в доступной форме раскрывающих суть рассматриваемого понятия. Была создана форма обратной связи, используя которую педагогам предлагалось ответить на проблемные вопросы по изученному материалу, задать свои вопросы, обменяться суждениями.



Для эффективной работы над проектом недостаточно одних только знаний — необходимо изменение педагогического сознания учителя, который воспринимал бы задачу педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения школьников как значимую, актуальную, смыслообразующую. Поэтому работа на сайте виртуальной учительской являлась подготовкой к участию в проблемных семинарах, где происходило обретение личностного смысла полученных знаний.

На семинарах обсуждался круг вопросов философского-педагогического, психологического и методического характера, вводящих педагогов в проблематику педагогической поддержки.

На философско-педагогических семинарах ставились следующие вопросы: какие общефилософские, религиоведческие, психологические знания необходимы педагогам для осуществления педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения учащихся, как можно восполнить эти лакуны.

На методических семинарах обсуждались вопросы о том, как использовать традиционные формы воспитательной работы в школе (классный час, театральные фестивали, предметные недели и т. д.) для педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения школьников; на всех ли предметах применимы диалоговые технологии и каким может быть мировоззренческий диалог, например, на уроке математики или физкультуры; как придать мировоззренческую направленность учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся и др.

На психологических семинарах ставились следующие проблемы: каковы средства диагностики личностных и мировоззренческих проблем учащихся; как поддержать ученика в мировоззренческих поисках, не нарушая его личное пространство и др.

Семинар состоял из трех частей. Теоретическая: обсуждение и обобщение теоретических сведений, полученных в результате самостоятельной работы педагогов в виртуальной учительской. Рефлексивная: осмысление, насколько рассматриваемая педагогическая технология (подход, метод) используется в практике

конкретного учителя. На этом этапе использовались следующие приемы работы: дискуссия, диспут, обсуждение в группах, парах (объединялись учителя близких предметов или, напротив, разных предметных областей), деловая игра, анкетный опрос, эссе. Проективная: педагоги (совместно или индивидуально) работали со ФГОСами, рабочими программами, составляли планы уроков, внеклассных мероприятий на основе той технологии, которая обсуждалась на семинаре, и затем представляли их.

В работе принимали участие все учителя образовательного учреждения, открытые уроки и мероприятия педагоги давали либо по собственному желанию, либо по просьбе коллег или администрации.

Так, на семинаре «Мировоззренческий потенциал урока» перед педагогами стояла задача сформулировать мировоззренческий смысл преподавания своего предмета, отдельных уроков, определить, какие смысловые проблемы могут обсуждаться при работе в разных классах, с разным учебным материалом.

В начале семинара учителям был представлен доклад на тему: «Школьный урок как ресурс педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения учащихся», который завершался проблемным вопросом: почему этот ресурс так мало и несистемно используется в реальной школьной практике? Размышляя над этим вопросом, некоторые учителя предметов технического и естественнонаучного цикла откровенно признались, что не задумывались о мировоззренческом смысле своего предмета, полагали, что воспитывать мировоззрение — задача гуманитарных предметов. Другие говорили о том, что нужно «проходить» программу, готовиться к ОГЭ и ЕГЭ, времени на философские темы не остается. Третьи ссылались на методическую некомпетентность.

Для дальнейшей работы учителя объединились в группы по предметным областям, чтобы обсудить следующий вопрос: какие мировоззренческие проблемы могут быть поставлены перед учениками при изучении моего предмета? Каким образом можно

актуализировать эти проблемы, опираясь на содержание учебного материала, заложенное в программе?

Вывод, к которому в результате обсуждения пришли участники семинара, оказался для них неожиданным: практически все мировоззренческие проблемы: смысла жизни, призвания, веры, долга и совести, любви и дружбы, патриотизма и др. — в разных аспектах могут быть подняты на любом школьном предмете.

В процессе обсуждения педагоги пришли к осознанию следующего противоречия. С одной стороны,

- ♦ любой школьный предмет позволяет актуализировать проблемы мировоззрения;
- ♦ эти проблемы волнуют учеников, повышают их интерес к предмету;
- ♦ они интересны учителю, т. к. дают возможность выйти на философско-мировоззренческий уровень преподавания предмета;
- ♦ согласованная работа учителей над интеграцией мировоззренческого содержания предметов делает педагогическую поддержку мировоззренческого самоопределения учащихся более эффективной.

С другой стороны, в реальной школьной практике учитель обращает внимание на мировоззренческие проблемы лишь изредка, это происходит случайно, несистемно.

Таким образом, объективно существующее противоречие стало для педагогов субъективно понятным.

Личностные открытия, сделанные в процессе обсуждения проблемы, необходимо было реализовать в практической работе, поэтому заключительная часть семинаров посвящалась разработкам экспериментальных (пробных) уроков и внеклассных мероприятий.

Для того чтобы приблизиться к пониманию того, как сделать урок мировоззренчески значимым для учеников, учителям пришлось пройти через трудности, ошибки, совместные поиски. Опыт пробных уроков выявил целый ряд проблем, которые педагогам предстояло осмыслить и решить. Это

- ♦ формальный подход к мировоззренческому содержанию урока;
- ♦ несогласованность учебного и мировоззренческого компонентов урока;

- ♦ применение различных современных методик и технологий без опоры на личностный опыт ученика.

Чтобы показать сложный, иногда мучительный процесс «педагогического выверения», когда не только молодые, но и опытные педагоги столкнулись с трудностями, ошибками и даже «провалами», приведем материал экспериментальных открытых уроков, которые выявили указанные проблемы, и отрывки из протоколов их обсуждений. Уроки учителя готовили самостоятельно, исходя из собственных представлений о том, как актуализировать мировоззренческий потенциал урока.

Поскольку такая ценность, как патриотизм, поставлена на первое место в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», чтобы сделать ее более близкой, понятной и лично значимой для учеников, было решено один из школьных дней открытых уроков посвятить рассмотрению этой проблемы на разных предметах. Уроки по русскому языку, литературе, географии и истории подготовили три опытных учителя и один молодой педагог. Перед ними стояла задача — используя программный материал, показать возможности своего предмета в актуализации проблемы патриотизма.

Отношение к Родине — одна из сущностных мировоззренческих проблем личности. Она имеет глубокие философско-педагогические корни. На ее сложность обращали внимание еще К. Д. Ушинский, В. Н. Сорока-Росинский, И. А. Ильин, А. Ф. Лосев и другие известные педагоги, философы. «Интимно-интимно нашим, внутреннее наше, насущно и неизбежно нашим» называл отношение к Родине А. Ф. Лосев, о «стыдливом и деликатном» чувстве патриотизма размышлял В. А. Сухомлинский.

Если сложность, «интимность», «бессознательность», деликатность процесса патриотического воспитания не учитывается педагогом, школьный урок из ресурса патриотического воспитания может превратиться в антиресурс.

Это показал урок развития речи в 7-м классе по теме: «Лики России», который представил опытный учитель со стажем работы 18 лет.

В программе по развитию речи у семиклассников в это время — описание внешности человека. Тему «Описание внешности» учитель решает заменить темой «Описание России» («Лики России»). Цель урока, по словам педагога, в первую очередь, воспитательная — воспитать чувство патриотизма и, уже во вторую, обучающая — освоить жанр сочинения-описания. Кратко опишем то, что происходило на уроке.

Класс был разделен на три группы. У каждого ученика — рабочий лист, где он по ходу урока делал записи, чтобы потом с их помощью написать сочинение. Сначала восьмиклассники работали со словами *лицо, лик, личина* и пришли к выводу, что применительно к России уместно употребить слово «лик», вернее, «лики», потому что их несколько: природа, культура, история.

В группах читались стихотворения о России, в которых ученики, посоветовавшись, должны были выделить ключевые слова. Выбранные учителем стихи были описательного характера, в них, кроме спорных художественных достоинств, отсутствовали элементы проблемности.

Ученики подчеркивали ключевые, с их точки зрения, слова и словосочетания: «*березок юная листва*», «*кругом леса, поля и реки*», «*у реки — березка-скромница*», «*снег серебристый*» и т. д. Затем демонстрировались слайды с пейзажами русских художников, чтобы ученики сделали вывод о том, что природа России разнообразна и прекрасна.

Выводы записали в таблицу. Первая графа — «Природа». В графе написано: «Природа разнообразная, разноликая, мощь, восхищение».

Затем было предложено следующее задание: «Вставьте в предложенные пословицы и поговорки о России, о родине пропущенные слова, сделайте выводы». По группам вставлялись слова: «Родина — ....., умей за нее постоять»; «Родина любимая — ..... родимая» и т. д. На этом разговор о культуре закончился, в графу «Культура» записали выводы: «Родина-мать, любовь к родине, Родину надо защищать, ценить».

Далее ученикам предлагалось прочитать отрывок из «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина: «*Мы все граждане, в Европе и в Индии, в Мексике и в Абиссинии; личность каждого тесно связана с отечеством: любим его, ибо любим себя. Пусть Греки, Римляне пленяют воображение: они принадлежат к семейству рода человеческого и нам не чужие по своим добродетелям и слабостям, славе и бедствиям; но имя Русское имеет для нас особенную прелесть: сердце мое еще сильнее бьется за Пожарского, нежели за Фемистокла или Сципиона. Всемирная История великими воспоминаниями украшает мир для ума, а Российская украшает отечество, где живем и чувствуем. Сколь привлекательны берега Волхова, Днепра, Дона, когда знаем, что в глубокой древности на них происходило!..*». В рабочем листке было дано задание: «Подчеркните в тексте Карамзина то, что характеризует Россию». Ученики подчеркнули: «*берега Волхова, Днепра, Дона*», «*Новгород, Киев, Владимир*»... Многие выделили проблемные места: «*государственные бедствия*», «*нравственное чувство*», «*благо и согласие общества*», «*любим его, ибо любим себя*» и т. д., но оно учитель не обратил на них внимание, а в графу «История» записали: «учит нравственности, справедливости; гордость за нашу историю».

Результатом урока стала небольшая творческая работа на тему «Лики России». Первая фраза была дана учителем: «Лицо России удивительно многообразно». Нужно продолжить: первая группа пишет о природе, вторая — о культуре, третья — об истории.

Получившиеся работы ни по уровню осмысления темы, ни по речевому оформлению практически не отличались у учеников с разной успеваемостью: они были бедны по содержанию, нелогичны, с большим количеством речевых и грамматических ошибок.

Таким образом, несмотря на использование таких образовательных ресурсов, как современные педагогические технологии (методика лингвоконцептологии, разработанная Н.Л. Мишатиной),

ИКТ-технологий, элементов мастерской письма, ни предметная цель урока (обучение сочинению-описанию), ни воспитательная (осмысление понятия родина) не были достигнуты.

Почему так получилось? Ответ на этот вопрос учитель, дававший урок, искал вместе с присутствовавшими на уроке коллегами.

Главная ошибка педагога, по мнению большинства, была в том, что на уроке не было опоры на личностные ресурсы учеников. Для восьмиклассника понятия **Россия, природа, культура, история** — абстракции, описать которые он не может в силу отсутствия знаний, необходимых для этого умений, представлений, ощущений, личного опыта. Обобщения такого уровня может сделать философ, писатель. Учителя говорили о неоправданно широкой теме, подходящей, скорее, для рассчитанного на несколько лет учебно-исследовательского проекта, но никак не для одного урока.

Был сделан общий вывод о том, что обучающая цель урока — написать творческую работу на тему «Лики России» (в жанре сочинения-описания) не могла быть достигнута, а у учеников остались невысказанные и нерешенные вопросы: почему, собственно, родину надо любить? Чем мы можем гордиться? Зачем нам нужна наша культура?

Затем педагоги обсудили вопрос о том, что можно было бы изменить в проекте урока, чтобы научить восьмиклассников сочинению-описанию и помочь им задуматься о таком сложном чувстве, как любовь к Родине. Представим их мнения.

- ♦ *Сосредоточиться на учебной цели: урок должен стать подготовкой к созданию творческой работы, тему которой необходимо сузить так, чтобы она вмещалась в рамки личного опыта ученика. Например, «С чего начинается родина?», «Моя малая родина», «Место, самое дорогое для меня...» т.п.*
- ♦ *Актуализировать личный опыт учеников. Это может быть беседа, работа с ассоциациями, обсуждение в группе. С чем для вас ассоциируется понятие **родина**, что значит «малая родина», расскажите о своей малой родине и т.п. После чтения текста Н.М. Карамзина логично было бы обсудить с учениками, например, такие вопросы. Почему любовь к отечеству логически вытекает из любви к себе? Почему сердце*

*наше сильнее бьется за Пожарского, нежели за Фемистокла? Как может история украшать отечество? Можно было бы спросить у них: а какие места, связанные с российской историей, привлекательны для вас? Какие исторические события заставляют вас гордиться своей родиной? Какие исторические герои вызывают ваше особенное уважение?*

- ♦ *Чтобы ученики смогли выразить свои чувства, мысли, нужно помочь им найти для этого слова, и здесь вполне уместной могла бы стать работа со словарями: толковым, синонимическим, этимологическим, словообразовательным. Восьмиклассникам интересно было бы узнать, что слова: **родина, родитель, благородство** — принадлежат к одному словообразовательному гнезду. Они выбрали бы из словаря синонимов слова, которые можно использовать в своей творческой работе, например: колыбель, край отцов, отечество, отчий край, родная земля, родная сторонка, родные места, родные осины и др.*
- ♦ *Для раскрытия мировоззренческой темы уместно создать проблемную ситуацию, чтобы ученики захотели размышлять, высказывать свое мнение, отстаивать его. Можно использовать текст Карамзина, стихи русских поэтов о Родине, современные тексты. И главный вопрос здесь, наверно, будет следующий: почему благородные люди любят родину, несмотря ни на что, и чувствуют свою ответственность перед ней?*

В результате всех высказанных предложений педагоги пришли к следующему выводу: если на уроке не решается учебная задача, не решается и личностная. Игнорирование личностного опыта учеников, проблемных вопросов, связанных с отношением к родине, привело к тому, что восьмиклассники написали неглубокие, банальные работы, в которых не смогли выразить свои чувства и мысли, т.к. сама логика урока их к этим чувствам и мыслям не привела.

Урок географии в 10 классе по теме: «Россия и Запад: противостояние или сотрудничество?» давал учитель с двадцатипятилетним стажем работы.

Урок был заявлен в форме дискуссии, и ученикам было предложено высказать свое мнение о возможности сотрудничества России и Запада в политике, экономике, культуре, образовании.

Старшеклассники пытались дискутировать о парламенте, об импорте и экспорте, о полезных ископаемых, о Болонском процессе и др., однако из их реплик стало понятно, что об этих явлениях они имеют поверхностное представление — разговор шел на житейском уровне. Кто-то что-то слышал дома, кто-то по телевизору, кто-то что-то припоминал из учебников — никакого целостного видения ситуации у учеников не было. Не было знаний, которыми можно было бы оперировать в ходе дискуссии: ученики не работали с историческими источниками, документами, учебниками. Как выяснилось к концу урока, учитель, сам являясь убежденным патриотом, хотел привести десятиклассников к выводу, что Россия может обойтись и без Запада, что ему и удалось, благодаря твердым убеждениям и умению убеждать других.

Но мировоззренческим итогом урока стало не осознанное понимание учениками особого исторического пути России, а понимание того, что можно рассуждать и даже спорить о предмете, практически ничего о нем не зная, не изучив досконально вопроса, ведя дискуссию не на научном, а на обывательском уровне.

Казалось бы, и опора на личный опыт была, и проблематизация была, и приглашение к философствованию было. В чем педагогическая ошибка?

При обсуждении урока были высказаны следующие предположения.

*Личный опыт хорош, когда в решении мировоззренческих проблем нам нужно опереться на чувства, впечатления, ощущения учеников. При решении философских, политических, экономических проблем нужно научить их опираться на разумные доводы, подтвержденные фактами. Взаимоотношения России и Запада — одна из центральных проблем русской философии. Можно быть западником, славянофилом, почвенником — учитель имеет право на собственное мировоззрение, — но нельзя сложные вопросы решать, опираясь на случайные взгляды и эмоции. Чтобы высказать свое видение проблемы, ее нужно сначала досконально изучить.*

*Не имеет смысла спрашивать мнение десятиклассников о Болонском процессе, если они о нем практически ничего не знают, поскольку увлеченный своими идеями учитель не позаботился о том, чтобы десятиклассники добросовестно подготовились к дискуссии: прочитали учебник, изучили историю вопроса, познакомились с различными мнениями философов, политологов, экономистов.*

Воспитательным эффектом такого урока должно было стать убеждение десятиклассников, что судьба России, ее будущее, взаимоотношения с Западом — сложные, неоднозначные проблемы, решение которых требует знаний, опыта, рассудительности, мудрости, осторожности. Урок должен был стать прививкой от демагогии, а стал ее пропагандой, т. е. из ресурса мировоззренческого самоопределения превратился в антиресурс.

И, наконец, урок истории в 10 классе по теме: «Победы Александра Невского на Неве и Чудском озере, отражение угрозы агрессии с Запада». Урок представляет учитель со стажем работы 3 года.

Молодой учитель прекрасно владеет информационными технологиями, легко работает с интерактивной доской. На этом весь урок и построен. На интерактивной доске высвечиваются задания, появляются карты, ученики сами двигают войска, проверяют свои знания при помощи интерактивных тестов.

В конце урока учитель задает десятиклассникам вопрос: «Как вы думаете, почему Александр Невский причислен к лику святых?»

- ♦ Потому что защищал родину...
- ♦ Потому что разбил шведов...

Ученики теряются, ответы их самих не удовлетворяют. Мы тоже испытываем чувство растерянности. Вопрос интересный, важный, обсудить его хочется, но сказать совершенно нечего. А ведь мы очень внимательно следили за ходом урока. Но самого главного на нем не было сказано.

Педагоги сами попробовали ответить на этот вопрос, обсуждая урок коллеги.

*Александр Невский — небесный покровитель нашего города, мощи его находятся в Александро-Невской лавре. В 2008 году, по результатам народного голосования, его имя стало именем России.*

«Он... был величайшим стратегом... человеком, почувствовавшим не политические, а цивилизационные опасности для России. Он боролся не с конкретными врагами, не с Востоком или с Западом. Он боролся за национальную идентичность, за национальное самопонимание. Без него бы не было России, не было русских, не было нашего цивилизационного кода», — так оценил его историческую роль митрополит Кирилл.

«Два подвига Александра Невского — подвиг брани на Западе и подвиг смирения на Востоке — имели единственную цель — спасение православия как источника нравственной и политической силы русского народа», — писал о нем историк В.Г. Вернадский.

Почему этот русский князь стал одним из наиболее почитаемых наших святых и был выбран лицом России? Возможно, именно с этого вопроса стоило начать урок и построить его не как детальное повторение изученных в 6-м классе фактов, а как основанное на этих фактах размышление о роли личности в истории, об идеале святости, о современной оценке исторического деятеля, — об этом размышляли учителя, анализируя урок молодого учителя.

Урок литературы в 11 классе по теме «Странная любовь» стал обобщающим в цикле уроков «Тема родины в русской литературе».

В 9-м классе ученики говорили об образе Руси в «Слове о полку Игореве», о теме Родины в творчестве Ломоносова, Державина, Пушкина, Лермонтова, Гоголя; в 10 классе были уроки о России Тютчева, Некрасова, в 11 — о теме родины в поэзии Блока, Есенина, Ахматовой, Маяковского. Ученики создали мини-презентации, в них были, во-первых, названы произведения, в которых поднимается эта тема, во-вторых, отражено отношение поэта к родине, подкреплённое цитатами, и в-третьих, проанализировано, в каких образах предстает Русь, Россия в произведениях поэтов и писателей. По ходу выступлений товарищей ученики составляли таблицу «Образ Родины в русской литературе». После обсуждения вопроса, чем различается образ роди-

ны у разных поэтов и писателей и что общего в отношении к ней, ученики размышляли над тем, почему тема родины присутствует в творчестве практически каждого русского поэта и писателя. В завершении урока одиннадцатиклассникам было предложено написать эссе о своем отношении к родине, выбрав для названия одну из предложенных цитат:

- ◆ «Любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам» (А. С. Пушкин);
- ◆ «Люблю Россию я, но странную любовью» (М. Ю. Лермонтов);
- ◆ «Ты и убогая, ты и обильная...» (Н. А. Некрасов);
- ◆ «Но люблю тебя, родина кроткая, а за что, рассказать не могу...» (С. А. Есенин);
- ◆ «Любовь и ненависть к отчизне...» (А. А. Блок).

Если ни одна цитата не совпала с внутренним ощущением родины, своим чувством к ней, можно было выбрать другую цитату или назвать эссе по-своему.

Педагогами, присутствовавшими на уроке, были отмечены глубина работ и разнообразие мыслей, высказанных старшеклассниками. Их размышления были вписаны в глубокий культурный контекст, поскольку на уроке мировоззренческий диалог велся не только между учениками и учителем, но и между современными читателями и авторами, мыслителями трех веков русской литературы.

Подводя итоги дня открытых уроков, посвященных теме родины и проблеме патриотизма, учителя пришли к следующим выводам.

Чтобы урок способствовал воспитанию патриотизма, становлению мировоззрения, нельзя подменять предметную (учебную) цель личностной (воспитательной); необходимо обращение к личностному опыту ученика; проблемность. По мнению В. А. Караковского, нужно «создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений, определения своих позиций и умений конструктивно взаимодействовать с иными позициями. «Диалоговые, дискуссионные формы играют ведущую роль в воспитании патриотизма. При этом

акцент делается не на выборе и защите какой-либо одной точки зрения, а на удержании противоречия и последующем ответственном самоопределении. Педагог, организуя диалог, должен постоянно думать: действительно ли школьники знают, что выбирают, осознают ли они достаточно полно, что стоит за каждой стороной двойственности? Чувствуют ли они тот надрыв, который сопровождает не умоглядные, а жизненные альтернативы?» [115, С. 210].

На основании сделанных выводов педагогам было предложено составить план анализа урока, с точки зрения его мировоззренческой направленности. После совместного обсуждения был рекомендован следующий план, который задавал учителю вектор размышлений об уроке, поскольку выбранный из трех вариантов ответ нужно было аргументировать.

Таблица 11

<b>Предметная цель урока была реализована</b>	Да Нет В недостаточной степени
<b>На уроке было актуализировано мировоззренческое содержание учебного предмета</b>	Да Нет В недостаточной степени
<b>На уроке использовался метод проблематизации</b>	Да Нет В недостаточной степени
<b>На уроке происходило обращение к личностному опыту учащихся</b>	Да Нет В недостаточной степени
<b>На уроке происходил мировоззренческий диалог</b>	Да Нет В недостаточной степени

**Вывод:** урок способствовал (не способствовал) мировоззренческому самоопределению учащихся.

Всего с начала работы над проектом педагогами лица было дано более 60 открытых уроков, на которых они демонстрировали приемы и технологии, способствующие актуализации миро-

воззренческого потенциала учебного предмета. Их анализ дал основание для классификации уроков по степени представленности в них мировоззренческого содержания.

1. Мировоззренческое содержание не представлено на уроке.
2. Обращение к проблемам мировоззрения на уроке произошло случайно, незапланированно.
3. Мировоззренческая проблема была затронута на одном из этапов урока.
4. Весь урок строился на решении мировоззренческой проблемы.
5. Урок входил в цикл уроков по одному предмету, посвященных проблемам мировоззрения.
6. Урок входил в цикл уроков по разным предмету, посвященных проблемам мировоззрения.

Раскроем данные положения.

Далеко не всякое предметное содержание имеет мировоззренческий потенциал, более того, перегружать уроки мировоззренческим содержанием не менее опасно, чем игнорировать его. Ученики могут потерять к ним интерес и потребовать от учителя «заниматься предметом, а не философией». Таким образом, проблемы мировоззрения могут не рассматриваться на уроке совсем (ученики просто решают примеры, ставят опыты, пишут диктант, работают с тестами и т.д.). Это не значит, что такой урок никак не влияет на мировоззрение. Влияние оказывает стиль общения учителя, его широкие знания, увлеченность, требовательность, дисциплинированность, справедливость, чувство юмора и т.д.

Ситуации, влияющие на мировоззрение, могут возникнуть спонтанно, вдруг, от неожиданного столкновения с самыми, казалось бы, обычными вещами. Отрывок эссе молодого учителя описывает именно такую ситуацию: «Как бы нам, взрослым, ни хотелось, но дети всё равно продолжают жить своей жизнью, часто такой далёкой от того, что они слышат на уроках. Поэтому иногда, «забыв» о программе, я следую за их мыслями, впечатлениями. «Я не пройду с ними сегодня наклонение глагола, зато мы проживём этот урок, размышляя, споря и открывая что-то новое и для них, и для меня» — так или примерно так подумала

я 26 октября, когда увидела восторженные глаза ребят, неустанно следящие за первыми порхающими за окнами снежинками. «А в этом году снег выпал на день позже, чем в прошлом», — заметила стоявшая рядом со мной Женя. Оказывается, для детей это не просто «осадки в виде снега», а начало новой «зимней» жизни. А я уже совсем забыла об этом.

Как надо было поступить: давать урок по плану или пойти вслед за детьми, их мыслями и чувствами? Я выбрала последнее. Разрешила всем подойти к окнам, и несколько минут мы в полной тишине оставались каждый наедине со своими мыслями и чувствами. Затем я попросила подобрать как можно больше эпитетов к слову «снег». «А можно сочинять метафоры и сравнения?» — сами попросили дети. «Конечно», — согласилась я. Таинственное зелье в котле заварилось, но что будет, ещё никто не знал.

Мы читали, искали новые образы и вновь смотрели на снежный вальс за окном. Вспоминали о радостях, которые приносит зима, о Новом годе с подарками от Деда Мороза, «в которого мы давно уже не верим». «Ну давайте уже писать стихи!» — наконец нетерпеливо воскликнул Никита. До сих пор ярко вижу взволнованные, праздничные лица ребят, включила тихую и лёгкую мелодию, и дети начали творить...». Казалось бы, описанная ситуацию не имеет прямого отношения к становлению мировоззрения учащихся, ведь первый снег не мировоззренческая проблема. Повлияло на мировоззрение учеников поведение учителя. В описанной ситуации учитель проявил такие качества, как внимание к внутреннему миру ребенка, педагогическая гибкость, умение создавать значимое в жизни ребенка событие, поддерживать творческий импульс. Радость детей от первого снега, нарушившая обычное течение урока, могла привести к конфликту, могла остаться незамеченной, если бы главным для учителя было прохождение программы, а не внутреннее состояние учеников. Однако чуткость педагога, его внимание к настроениям, чувствам учеников превратили обычный урок в яркое, творческое событие. Пятиклассники приобрели опыт рефлексии: осмысления своих

чувств и их творческого выражения. Способность испытывать счастье от самых простых вещей, любоваться красотой, свойственные ребенку и утрачиваемые в процессе взросления, были поддержаны учителем и закреплены в детском сознании в процессе коллективного творчества.

Мировоззренческий компонент может присутствовать лишь на одном из этапов урока в качестве проблемного вопроса, реплики учителя, домашнего задания.

Так, урок английского языка в 10-м классе на тему «Суеверия» учитель закончил вопросом: «А вы — верующие или суеверные?» — и попросил подумать над ним дома, таким образом «запустив механизм» рефлексии.

В конце урока литературы в 9 классе, посвященного литературным направлениям конца XVIII начала XIX вв. по теме «Классицизм. Сентиментализм. Романтизм», учитель задал вопрос: «Что дало вам, людям XXI века, знакомство с классицизмом, сентиментализмом, романтизмом? Какие мысли, идеи, образы, показались вам интересными, запомнились, стали частью вашего внутреннего мира?»

Девятиклассники ответили следующее:

- ♦ Долго размышлял над конфликтом чувства и долга. Что важнее?
- ♦ Мысль о том, что «сердце человека вершит судьбу его» запомнилась, я внутренне с ней согласна.
- ♦ Показалась интересной философия романтизма. Однако я понял, что нельзя бросать вызов всему миру, это не изменит мир, а только приведет к личной трагедии.
- ♦ Как-то вдруг осознала, что культура прошлого помогает лучше понять себя настоящего и вообще наше время.

Таким образом, погружение в философию и стилистику различных литературных направлений привело на последнем этапе урока к их личностному осмыслению.

На уроке музыки в 7-м классе по теме «Музыкальная драматургия» происходит знакомство с увертюрой-фантазией П. И. Чайковского «Ромео и Джульетта».



Для того чтобы обратиться к личностному опыту ребят, учитель на одном из этапов урока предложил тринадцатилетним подросткам дать свое определение любви, по возможности, привести примеры взаимоотношений людей, которые они считают проявлением этого чувства. А затем дал им прослушать часть увертюры, где композитор при помощи музыки пытается выразить чувства героев. После прослушивания ученики говорили о своих ощущениях: «Музыка красивая, чистая», «В моей душе что-то изменилось», «Как будто заново родился», «Музыка свободная, как птица», «Нежная, космическая», «Это не просто любовь, это любовь страстная». Так в процессе размышлений возникал образ любви искренней, бескорыстной, страстной, но и трагической. И пусть во время размышления некоторые дети не высказались мысли вслух, было видно, что они размышляют, в их душе происходит внутренняя работа.

Мировоззренческая проблема может быть в центре урока, и весь урок строится как ее решение. В учебном плане достаточно тем, позволяющих построить урок именно таким образом. Так, педагоги представили уроки, на которых обсуждались проблемы происхождения мира: «Происхождение и эволюция Вселенной: современные представления» (физика 11 класс); экологии: «Биосфера и человек» (Основы безопасности жизнедеятельности 8 класс), «Глобальные проблемы человечества. Мой экологический след» (география 10 класс); веры, религии, духовности: «Духовная жизнь в современной России» (история 9 класс); красоты: «Воплощение идеи абсолютной красоты в искусстве модерна» (Мировая художественная культура 11 класс) и др.

Могут быть разработаны циклы уроков по одному предмету, связанные между собой одной или несколькими мировоззренческими проблемами. Например, цикл обобщающих уроков по литературе в 11 классе: «Вечные проблемы в русской литературе», где обсуждались проблемы смысла жизни и предназначения человека: «Жизнь, зачем ты мне дана?»; смысла искусства: «Предназначение поэта на Земле»; любви к родине: «Странная любовь...»; счастья: «А счастье где?...» и др.

И, наконец, могут быть разработаны циклы уроков разных предметов, посвященных решению одной мировоззренческой проблемы: «Совместимы ли политика и нравственность?» (история, обществознание, литература 9 класс), «Наука и религия. Религия и вера. Вера и духовность» (история, обществознание, литература, география, биология, химия, физика 9 класс) и др.

Давая экспериментальные уроки и участвуя в обсуждении уроков коллег, учителя обнаружили, что поднимаемые на них мировоззренческие проблемы часто приводили к острым дискуссиям, которые не вмещались в рамки урока. Для глубокого обсуждения проблемы на уроке не хватало времени. Иногда ученики обращались к педагогу с вопросом, на который тот не мог сразу ответить. Вопрос требовал либо серьезных собственных размышлений, либо обращения к философской, религиозной, психологической и др. литературе.

Обсуждению этой проблемы был посвящен один из педагогических семинаров.

Учителя говорили о том, что, оказываясь в подобной ситуации, они, во-первых, осознавали неполноту собственных знаний, а во-вторых, перед ними самими встали мировоззренческие вопросы, на которые необходимо было ответить, в первую очередь, самим себе, затем — ученикам, которым важно было узнать мнение учителя.

Сама ситуация, ставящая учителя, казалось бы, в неловкое положение человека, не знающего ответ на вопрос, была оценена педагогами как положительная, поскольку ученики, видя сомневающегося, не готового к сиюминутному ответу учителя, осознавали сложность и значимость мировоззренческих проблем.

Было предложено несколько выходов из подобных ситуаций.

Возвращение к обсуждению проблемы на следующем уроке, когда подготовившийся и обдумавший ее учитель сможет удовлетворить интерес учеников, а также дать время на продолжение дискуссии. Однако этот выход влечет за собой отставанием от программы, поэтому может быть использован лишь в единичных случаях.

Перенесение обсуждения на классный час, факультативное занятие или просто беседу после уроков. В этом случае внеклассное мероприятие было ответом на запрос учеников, строилось таким образом, чтобы они смогли ответить на волнующие их вопросы.

Был сделан вывод, что, если на уроке, поднимая проблемы мировоззрения, учитель идет, в первую очередь, от содержания материала (программа, тема урока, его цель), то во внеурочной деятельности он ориентируется на интересы учеников. Таким образом, траектория внеурочной деятельности строится, исходя из ученических вопросов.

Одни вопросы требуют дальнейшего осмысления (в пространстве музея, театра, кино, библиотеки), — другие — дальнейшего обсуждения (на классном часе, дискуссионном клубе, в школьной газете). Так, на уроках мировой художественной культуры, посвященных современному искусству, возник диалог о смысле художественного творчества, праве художника на творческую самореализацию; в высказываниях учеников появились сравнения современного и классического искусства. Учитель предложил старшеклассникам посетить Русский музей и музей современного искусства «Эрарта» (г. Санкт-Петербург). Ученики сами определили круг волнующих их вопросов: какое искусство ближе, понятнее, интереснее современному человеку; должно ли искусство подчиняться каким-либо правилам; каковы критерии истинного искусства; что важнее: «самовыразиться» любым способом или сказать что-то важное о мире и т. д. После посещения музеев учитель организовал дискуссию, в которой приняли участие музейные работники, педагоги, родители. В ходе дискуссии обсуждались поставленные вопросы, ученики и взрослые высказывали свои суждения, делились сомнениями, ставили новые проблемы.

Необходимость организации внеурочной проектной деятельности мировоззренческой направленности стала очевидной для педагогов, и в творческие группы, работающие над проектами, включилось около половины учителей лицей.

Сложность работы в диалоге, обращения к личностному опыту ученика обусловлена тем, что далеко не все педагоги понимают проблемы, волнующие старшеклассников и, соответственно, могут построить мировоззренческий диалог так, чтобы он заинтересовал учащихся. Для решения этой проблемы необходимо было найти новые формы педагогического взаимодействия, способствующие взаимопониманию учителя и ученика, побуждающие их вступить в субъект-субъектные отношения.

Самым болевым вопросам, по мнению учеников, являются межличностные отношения педагогов и учащихся. Общение на равных, уважение к мнению ученика ставилось старшеклассниками на первое место, когда они писали о качествах педагога, оказавшего влияние на становление их мировоззрения. Можно предположить, что именно отсутствие этих качеств у половины учителей привело к тому, что только 52% опрошенных написали, что в их жизни был учитель, повлиявший на их мировоззрение. «Эмпатия учителя по отношению к ученику, — пишут Е. В. Алексеева и С. Л. Братченко, — является не только одной из форм проявления уважения, но также индикатором его полноценной личностной включенности в общение, своеобразной «работой собой» в непростом процессе воспитания и развития учащихся» [4, С. 165–172]. Поэтому необходимо было создать условия для развития эмпатии педагога, ведь, по мысли ученых, «само пребывание человека в состоянии эмоционального контакта с другими, «практика» эмпатии способствует развитию у него более тонкой чувствительности к нюансам внутренней жизни, что позволит увидеть и понять ее глубину, многомерность, неоднозначность» [4, С. 165–172]. Этому способствовала такая форма работы, которую мы назвали «Педагогическая мастерская». Она объединила представителей администрации, учителей и старшеклассников.

Изначально педагогическая мастерская проектировалась как форма методической работы с молодыми учителями. Ее целью было объединить опытных педагогов-наставников, молодых учителей, представителей администрации в решении общих

школьных проблем. Предполагалось, что молодые учителя будут делиться своими проблемами и пытаться найти их решение с помощью опытных наставников и администрации. Однако уже в рамках первой встречи стало понятно, что практически все названные педагогами актуальные школьные проблемы в то же время являются мировоззренческими. И самая актуальная из них — проблема взаимоотношений учителей и учеников. Для обсуждения этой проблемы было решено пригласить на педагогическую мастерскую старшекласников.

Мастерская началась с просмотра эпизода из известного советского фильма «Розыгрыш» режиссера Владимира Меньшова. В эпизоде лидер класса Олег Комаровский во время поздравления классного руководителя с юбилеем произносит обидную и несправедливую речь в адрес учителя, воспринятую всем классом как дерзость. Происходит это из-за задетых личных амбиций Олега, в нем говорит зависть, гнев, обида. Именно обида ученика на несправедливые, по его мнению, действия учителя послужила причиной его поступка. Первым вопросом, рассмотренным на мастерской, был именно вопрос обиды как учителя, так и ученика. Как часто мы произносим и делаем что-то, что может обидеть, задеть другого? И как часто мы обижаемся на что-то, на какие-то действия других? Учителя и ученики стали горячо обсуждать, что же во время их нахождения в школе обижало их? И кого обижали они? Самыми частыми причинами обид учеников были неправильная, с их точки зрения, оценка или несправедливое замечание. Учителей же задевали и обижали, в основном, психологические моменты взаимоотношений: опоздания на урок, невыполненные задания, отсутствие интереса и активности на уроках, которые воспринимались как личные обиды. Одна учительница вспомнила, что после окончания школы золотая медалистка, которую она «тянула» на медаль, не здоровалась, встречаясь утром на одной и той же остановке. Был сделан вывод о том, что мы очень часто болезненно обижаем друг друга, даже не предполагая, что наше поведение может обидеть.

Все присутствовавшие на мастерской были разбиты на небольшие группы, сидящие за круглыми столами: в группу входили ученики, учителя, представители администрации. Участников мастерской попросили обсудить в группах и назвать основные проблемы, которые возникают во взаимоотношениях учителей и учеников, с точки зрения первых и вторых. Были озвучены следующие проблемы

С точки зрения учеников:

- ◆ у учителя есть любимчики;
- ◆ учитель придирается;
- ◆ учитель ставит оценки несправедливо;
- ◆ для учителя его предмет самый главный;
- ◆ учитель говорит одно, а делает другое.

С точки зрения учителя:

- ◆ ученики неблагодарны;
- ◆ не делают домашнее задание;
- ◆ плохо себя ведут;
- ◆ безразличны;
- ◆ относятся не по-человечески.

Затем каждая группа получила для обсуждения одну из проблем. Например, учитель поставил «2» за неделанное домашнее задание всем, кроме отличницы. Какие чувства испытывает весь класс? Отличница? Почему учитель мог так поступить? Как обычно ведут себя класс и учитель в этой ситуации? Как нужно было поступить? Или: все на уроке болтают, балуются, а замечания учитель делает только мне. Какие чувства я испытываю? Как обычно поступаю? Как можно объяснить поведение учителя? Что делать мне? Учителю?

Каждый вопрос вызывал множество эмоций у всех без исключения и порождал жаркую дискуссию.

В завершение всем участникам мастерской было предложено ответить на вопрос: кем должен быть настоящий учитель, кто он для вас? Звучали самые разнообразные ответы: наставник, нравственный идеал, воспитатель, высший авторитет, заботливая мама, добрый товарищ, партнер, тьютор, личный психолог и др.

На этапе рефлексии ученики удивленно говорили следующее: «Оказывается, учитель — это тоже человек, способный обижаться, переживать и беспокоиться!». А в школьной газете появились следующие отзывы старшеклассников и педагогов:

- ♦ *Я поняла, что на педагогической мастерской можно высказать своё мнение по поводу уроков, можно спросить совета. Педагоги принимают к сведению мнение учеников, в то время как ученики принимают к сведению мнение педагогов. На педагогической мастерской учителя смогли рассказать, как же тяжело порой бывает успокоить учеников, каких результатов они хотят добиться. Многие учителя поделились тем, что уроки они ведут с большим удовольствием, им приносит радость то, что они могут научить чему-то, что пригодиться в жизни. Правда, даётся всё это с трудом и очень выматывает, как физически, так и эмоционально. Я считаю, что такие мероприятия полезны для обеих сторон. Они помогают педагогам и ученикам понять друг друга, чтобы в последующем предотвратить конфликты на уроке (ученица 10 класса).*
- ♦ *Крайне необходимо поддерживать и развивать такой формат общения между всеми, кто причастен к школьной жизни, для того чтобы учеба не была чем-то тягостным и неприятным, а воспринималась детьми как естественный процесс взросления и получения новых знаний под руководством чутких и внимательных наставников, желающих своим подопечным только хорошего — учителей (учитель истории и обществознания).*

Итак, в результате мастерской было достигнуто, казалось бы, естественное понимание того, что все участники учебного процесса остро воспринимают общение и взаимодействие между собой, одинаково переживают, волнуются, радуются и обижаются на какие-то события, слова и поступки. Был найден формат, способствующий «практике» эмпатии, позволяющий педагогу услышать и понять ученика, встать на его место, говорить с ним на равных.

Таким образом, участвуя в проекте, педагоги учились:

- ♦ диагностировать волнующие старшеклассников мировоззренческие проблемы;
- ♦ выстраивать субъект-субъектные отношения с учениками;

- ♦ актуализировать мировоззренческий потенциал преподаваемого предмета; интегрировать мировоззренческое содержание разных предметов;
- ♦ придавать мировоззренческую направленность традиционным формам внеурочной деятельности;
- ♦ создавать проекты, активизирующие творческую деятельность учащихся, способствующую их мировоззренческому самоопределению.

Они приобрели опыт субъект-субъектного взаимодействия, углубилось их понимание процесса мировоззренческого самоопределения, появился личностный интерес к проблемам мировоззрения, стремление переосмыслить свою педагогическую миссию, повысить профессиональное мастерство.

8 педагогов стали постоянно писать статьи в школьную газету о проблемах мировоззрения, 14 представили свой опыт в методических статьях и выступлениях на конференциях различного уровня, 26 включились в проектную деятельность мировоззренческой направленности.

5 педагогов стали победителями и лауреатами районного конкурса педагогических достижений в номинации «Воспитание школьника», 3 — в номинации «Педагогический дебют», 2 — в номинации «Мастерство учителя»; 5 учителей и административных работников представили свои методические разработки на городской этап Всероссийского конкурса «За нравственный подвиг учителя» и стали его победителями.

Результаты работы с педагогами выразились в том, что положительный ответ на вопрос анкеты: «Были ли в вашей жизни учителя, оказавшие серьезное влияние на становление вашей жизненной позиции?», дали уже 51,6% старшеклассников, в отличие от 31% до начала проекта. То есть увеличилось количество учителей, которые смогли стать значимыми для учеников взрослыми, чью поддержку в процессе становления мировоззрения они могут принять и даже попросить о ней.

В результате реализации коллективного творческого проекта была создана программа педагогической поддержки

мировоззренческого самоопределения старшекласников «Необходимость себя» (М. Мамардашвили), состоящая из нескольких направлений, и система внутришкольного повышения квалификации, направленная на подготовку педагогов к реализации программы.

### 4.3. Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшекласников

Задача данного раздела — описать и обосновать систему педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшекласников.

Для ее реализации была разработана и апробирована программа педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшекласников, которую мы назвали словами философа М. Мамардашвили «Необходимость себя». Почему для нашей программы мы выбрали именно эти слова философа, ставшие названием его книги? Под словами «необходимость себя» мы понимаем необходимость себя как личности, необходимость понять себя, обрести себя подлинного, стать личностью, самоопределившись в мире. С.И. Гессен считал, что стать личностью — значит обрести мировоззрение. Программа направлена на то, чтобы помочь школьнику понять необходимость мировоззренческого самоопределения и поддержать его в этом сложном личностном процессе.

Программа состоит из четырех направлений: «Пространство смыслов», «Пространство дискуссии», «Пространство деятельности», «Пространство творчества». Слово пространство не является научным термином. По словарю С.И. Ожегова, одним из его значений является «протяжённость, место, не ограниченное видимыми пределами. *Небесное пространство. Воздушное пространство*». В различных словарях понятие пространство

трактуются как место, в котором возможно движение, различные положения и взаимные расположения объектов, связывается с понятием направления, воспринимается как арена событий и действий, универсально содержащая все места и вмещающая объекты и структуры. В этом значении нами употребляется слово пространство в названии проектов.

В чем мировоззренческий смысл названий четырех направлений программы? Эти направления включают старшекласника в следующие процессы:

- ♦ осмысление проблем мировоззрения: старшекласник находит мировоззренческие проблемы в жизни, науке, искусстве, осознает их важность для всего человечества и для себя лично; цель — смыслообразование («Пространство смыслов»);
- ♦ обсуждение со сверстниками, педагогами, «другими» взрослыми (социальными и сетевыми партнерами, выпускниками, родителями и т.д.) этих проблем: ученик вступает в мировоззренческий диалог, в котором вырабатываются его убеждения; цель — выстраивание диалогических отношений с окружающими, выработка убеждений («Пространство дискуссии»);
- ♦ претворение мировоззренческих убеждений в поступки: старшекласник включается в деятельность, в которой реализуются его убеждения; цель — побуждение к поступкам, соответствующим мировоззренческим убеждениям («Пространство деятельности»);
- ♦ творческая самореализация в деятельности: ученик сам иницирует деятельность мировоззренческой направленности; цель — реализация мировоззренческих убеждений в самостоятельной деятельности («Пространство творчества»).

Программа направлена на получение **четырёх групп результатов**. Старшекласники:

- ♦ приобретают мировоззренческие знания и включаются в процесс их личностного осмысления, философствования;
- ♦ приобретают умение вести мировоззренческий диалог, формулировать, отстаивать, корректировать свои убеждения; «не заостеневать в выбранных раз и навсегда смыслах и ценностях, а оставлять их открытыми к развитию и диалогу с другими смыслами и ценностями» [155];

- ♦ включаются в деятельность мировоззренческой направленности: «описываемые на уровне принципов, убеждений и т. д. смыслы и ценности не остаются на уровне просто слов, а возникают личностные структуры, на основе которых человек ведет себя иначе, чем вел себя до этого» [155].
- ♦ развивают качества, способствующие творческой реализации мировоззренческих убеждений: самостоятельность, ответственность, креативность, способность вести за собой.

**Принципы построения программы** обусловлены особенностями мировоззренческого самоопределения как сложного, глубоко личностного процесса, по-разному протекающего у школьников одной возрастной группы. Это связано с уникальностью духовного опыта каждого человека, складывающегося под влиянием семьи, среды, различных жизненных обстоятельств, событий внутренней жизни. Кроме того, по мысли философа М. Эпштейна, «между биологическим возрастом и возрастом души, характера нет прямого линейного соответствия. Человеческая жизнь — нелинейная система, может быть, самая нелинейная из всех систем, что обусловлено свободой духа, непредсказуемостью каждого выбора». Однотипные воспитательные технологии совершенно неприемлемы в современной ситуации, для которой, кроме парадоксальности возрастной динамики, характерна возрастная рокировка: «зрелость в ранней молодости, молодость в поздней зрелости». В современном обществе, пишет М. Эпштейн, социальная ответственность «все больше перекладывается на молодых; уже школьники в старших классах испытывают ее подчас нестерпимый гнет» [325].

Следовательно, учитывая сложность и индивидуальность процесса мировоззренческого самоопределения, в программе была предусмотрена **возможность выбора** учащимся интересующих его проблем, собеседников, способа представления собственной позиции, видов деятельности, способа творческой реализации. Поэтому главным принципом построения программы является **вариативность**. Мировоззрение складывается во взаимоотношениях с миром: чем глубже, разнообразнее взаимоотношения,

отношения, тем интенсивнее процесс мировоззренческого самоопределения. «Ребенок, по мысли Л. А. Пузыревой, должен иметь возможность искать себя в различных общностях, а педагог — проектировать пространства, предлагать самые разные общности, в которых ребенок осуществляет пробы, ищет себя» [232]. Проекты программы разнообразны по тематической направленности, учащимся предоставляется выбор одного или нескольких проектов, они могут быть как инициаторами деятельности, так и зрителями, слушателями, т. е. сами определять степень своей активности в том или ином проекте.

В программе заложены возможности саморазвития, саморегулирования, поэтому еще одним принципом ее построения является **синергетичность**. Синергетический подход ставит педагога в условия *нелинейного* осмысления процесса воспитания, признания открытости воспитательной системы, организующего значения случайностей (флуктуаций). Позиция синергетического подхода отстаивает особую значимость внутреннего потенциала активности личности ребенка. Любая реальная ситуация воспитания всегда связана для ребенка с проблемой выбора. Точки бифуркации, которые определяют главные тенденции изменения личности, возникают в области ценностей личности ребенка и его нравственных установок [76].

Проекты взаимосвязаны тематически и хронологически, что отражается в принципе **взаимосвязанности**. И, наконец, возможность постоянного расширения круга участников программы за счет родителей, выпускников, социальных партнеров, учащихся других образовательных учреждений и т. д. отражает принцип **открытости**.

В реализации программы принимают участие ученики 8–11 классов, их учителя, классные руководители, специалисты социально-психологической и воспитательной службы, педагоги дополнительного образования, родители, социальные и сетевые партнеры школы, а также весь ученический и педагогический коллективы. Таким образом, несмотря на то, что программа

ориентирована на учащихся старшей школы, в ней, так или иначе, задействовано все школьное сообщество, так как в проекты программы постепенно вовлекаются и педагоги, не работающие со старшеклассниками, а также учащиеся начальной и средней школы. Это связано, во-первых, с тем, что становление мировоззрения происходит на протяжении всей школьной жизни и те или иные экзистенциальные вопросы могут волновать и ребенка, и подростка. А во-вторых, с тем, что проекты программы открыты и могут быть адаптированы для любого школьного возраста, что позволяет заинтересованным педагогам включать в них учащихся младшего и среднего школьного возраста, а также создавать с учениками свои проекты, основываясь на идеях, заложенных в программе.

Как привлекались старшеклассники к участию в проектах? В процессе реализации программы было установлено, что есть ученики (их около 10–15%), готовые с удовольствием участвовать сразу в нескольких проектах. Это потенциальные лидеры, они не нуждались в мотивации, а, напротив, готовы были мотивировать других. Для них достаточно было объявления, сделанного по школьному радио, в газете или устного приглашения, и они сразу проявляли активность. Основная масса учащихся (около 70%) не проявляла личной активности, но готова была принять участие в организованных мероприятиях: дискуссионном клубе, просмотре и обсуждении фильма, педагогической мастерской, акциях помощи, деловых играх и т. д. Однако, чтобы они участвовали в проектах постоянно, мероприятия должны были проходить интересно, неформально, с учетом их потребностей и волнующих их проблем. И наконец, была группа учащихся (их тоже около 10–15%), которая требовала индивидуального подхода. С ними нужно было беседовать лично, предлагать индивидуальные способы самореализации, придумывать для них специальные «роли», в которых они чувствовали себя уверенно и комфортно.

Представим программу педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников «Необхо-

димось себя» и систему работы над ее реализацией следующим образом:

- ◆ направление работы,
- ◆ его цель,
- ◆ ожидаемые результаты,
- ◆ проекты в рамках этого направления,
- ◆ их содержание,
- ◆ особенности реализации.

Структуру программы покажем в таблице 12.

Таблица 12

Направления	Проекты
Пространство смыслов	«Мировоззренческий потенциал урока, внеурочной деятельности»
Пространство дискуссии	«Открытый просмотр», «Дискуссионный клуб», «Педагогическое содружество», «Вечные проблемы»
Пространство деятельности	«Самоуправление», «Научное общество», «Волонтерство», «Векторы профессионального самоопределения».
Пространство творчества	Проекты инициируются самими учениками, являются продуктом их собственного творчества

Цель работы в направлении **«Пространство смыслов»** — побуждение старшеклассников к осмыслению проблем мировоззрения, философствованию, смыслообразованию.

Педагоги работали над актуализацией мировоззренческого потенциала своих предметов, внеурочной деятельности, особенно выделяя те проблемы, которые волнуют старшеклассников: смысла жизни, предназначения человека, веры и религии, нравственных ценностей.

Прогнозируемые результаты работы в направлении «Пространство смыслов»: ученики приобретают умение видеть «вечные проблемы» в жизни, науке, искусстве, желание разобраться в них; учатся выделять мировоззренческие проблемы из ряда других, размышлять над ними, обсуждать их со сверстниками и учителями, искать способы решения.

Представим содержание работы в этом направлении, проанализировав деятельность педагогов и учащихся в осмыслении мировоззренческой проблемы веры как, во-первых, одной из наиболее волнующих старшеклассников и, во-вторых, наиболее острой, сложной, спорной и широко обсуждаемой сегодня.

На основании изучения широкого круга социологических, педагогических, психологических исследований нами были сделаны общие выводы об отношении современных старшеклассников к таким понятиям, как вера и религия. Это интерес к религии, достаточно абстрактная «вера в душе», причисление себя к определенной конфессии, при этом несоблюдение ее правил, предписаний, очень осторожное отношение к тому, чтобы школа вторглась в интимное пространство веры.

Между тем исследования показали, что проблема веры лично значима как минимум для половины старшеклассников (самые низкие цифры даются в исследовании С. Г. Вершловского: интересуюсь религией — около 14%, считаю себя верующим человеком — около 36% — 2012 г. [77, С. 73]), ученики пытаются решать эти вопросы, опираясь на свои чувства, интуицию, жизненный опыт. При этом их знания о религии вообще и своей религиозной конфессии, в частности, минимальны.

В связи с этим педагогическая поддержка была направлена на то, чтобы дать старшеклассникам необходимые знания о религии, актуализировать проблему веры в сознании учащихся, показать ее важность, значимость для становления мировоззрения личности, побудить к размышлениям о ней. Учащимся необходимо было предоставить разные возможности обсуждения этой проблемы: от участия в открытом диалоге до индиви-

дуального разговора с педагогом или анонимного письменного высказывания.

Обсуждение этой темы осложнялось тем, что как среди учеников, так и среди педагогов есть глубоко верующие разных конфессий, есть верящие в душе, есть агностики, есть убежденные атеисты и т. д. Кроме того, кто-то верит в Бога, кто-то в человека, кто-то в судьбу, кто-то в себя, кто-то в идею, кто-то ни во что не верит. Поэтому вначале нужно было договориться, к каким убеждениям мы хотим привести старшеклассников в результате обсуждения темы. Этому был посвящен один из школьных методических семинаров для педагогов. Учителя пришли к общему мнению, что размышления о вере, всестороннее обсуждение этой проблемы должны привести школьников к

- ◆ знаниям о различных религиях, их истории;
- ◆ пониманию важности проблемы веры для себя лично, необходимости ее личного решения;
- ◆ пониманию значимости религии в человеческой культуре;
- ◆ пониманию, что общечеловеческие ценности объединяют все религии;
- ◆ знанию религии своего народа;
- ◆ уважению к чужой религии, вере, позиции;
- ◆ неприятию всех форм фанатизма, спекуляции верой, идеей;
- ◆ убеждению в необходимости жить по нравственным законам;
- ◆ убеждению в необходимости деятельного добра.

Дальнейшая работа педагогов была направлена на выявление потенциала своего предмета в актуализации проблемы веры. Были проанализированы программы учебных курсов 9-го класса и выбраны темы, которые дают возможность обратиться к обсуждению проблемы веры.

### **Биология**

Представления о возникновении жизни на Земле.

Происхождение жизни и развитие органического мира.

Происхождение человека (антропогенез).

Место и особенности человека в системе органического мира.



Эти темы были рассмотрены в научном и религиозном контексте: учащиеся смогли сопоставить различные научные теории происхождения мира и человека и религиозный взгляд на эту проблему, а также познакомиться со взглядами выдающихся ученых прошлого и современности, как верующих, так и атеистов.

### **Обществознание**

Духовная сфера. Религиозные верования. В чем притягательная сила и гуманистический смысл религии. Право на свободу совести и его гарантии. Вера, атеизм. Мировоззрение.

### **География**

Народы и религии России.

### **История**

Духовная жизнь в современной России.

Уроки обществознания, истории, географии, на которых обсуждалась проблема веры и религии, побуждали девятиклассников к всестороннему рассмотрению и осмыслению таких понятий, как «духовность», «вера», «религия», «мировоззрение»; знакомили с различными религиозными верованиями и современном состоянии духовной жизни в нашей стране и мире.

### **Литература**

Язычество и христианство в «Слове о полку Игореве». Обращение Ярославны к силам природы.

Ломоносов как поэт и ученый (стихотворения «Утреннее размышление о Божием величии», «Вечернее размышление о Божием величии»).

Божественное и демоническое в лирике Лермонтова.

Философская лирика Пушкина.

Духовный путь Гоголя.

«Божественная комедия» Данте

«Фауст» Гете и т. д.

Эти уроки обращали девятиклассников к осмыслению религиозно-нравственных мотивов в творчестве русских поэтов и писателей.

Проблема взаимоотношений науки и религии обсуждалась на уроках **химии и физики** в связи с религиозными взглядами Ньютона, Фарадея, Менделеева, при объяснении теории вероятности на уроках **геометрии**.

Был создан экспериментальный цикл уроков в 9-м классе по теме: «Наука и религия. Религия и вера. Вера и духовность», который объединил в себя уроки разных предметов, касающихся указанных проблем, на программном материале. Таким образом, ученики смогли увидеть проблему веры с совершенно разных сторон, понять ее сложность, многоаспектность, начать размышлять о таких вопросах, как происхождение мира, вера и атеизм, религия и духовность, религия и наука, собственное отношение к вере и религии. Цикл уроков завершал интегрированный урок «Вера как проблема мировоззрения», который проводила группа педагогов: учителя русского языка и литературы, истории и обществознания, биологии и физики. На этом уроке были подведены итоги многочисленных обсуждений и поставлены новые вопросы, возникшие в связи с тем, что ученики познакомились с мнениями ученых, философов, религиозных деятелей, писателей, деятелей культуры, с современными научными открытиями; узнали точку зрения педагогов, одноклассников, родителей.

Поскольку многочисленные вопросы, встающие перед учениками, невозможно было решить в рамках только уроков, они продолжили обсуждение проблемы веры, принимая участие в различных проектах, предлагаемых программой:

14 учеников написали философские эссе на тему «Скажи мне, во что ты веришь» в школьную газету;

2 ученицы выбрали для учебно-исследовательской работы темы, связанные с религией и верой: «Религиозные убеждения

старшекласников»; «Религия и школа (взгляд на проблему педагогов и учащихся)»;

52 старшекласника приняли участие в работе дискуссионного клуба «Религия и школа: точки соприкосновения», на который был приглашен священнослужитель;

35 девятикласников посмотрели фильмы «Поп» и «Мусульманин» и приняли участие в их обсуждении в рамках проекта «Открытый просмотр»

30 одиннадцатикласников во время экскурсии в Москву встретились в Сретенском монастыре со студентами Духовной семинарии, на которой обсуждался вопрос, что может привести человека к выбору пути священнослужителя.

В предложенной старшекласникам анкете 83% учеников согласились с утверждением, что проблема веры значима для каждого человека и 75% написали, что она важна и интересна для них лично.

**Таким образом, результатом** стало пробуждение интереса старшекласников к проблеме веры, ее личностное осмысление.

Следующие три направления: «Пространство дискуссии», «Пространство деятельности», «Пространство творчества» — включали учащихся в проектную деятельность.

Цель педагогической работы в направлении, обозначенном нами как **«Пространство дискуссии»**, — включить учащихся в мировоззренческий диалог, побуждающий к философствованию, рефлексии.

Мировоззренческий диалог — это совместная деятельность учащихся, педагогов, родителей, социальных партнеров, направленная на решение важных для всех участников диалога мировоззренческих проблем.

Направление включает несколько проектов («Открытый просмотр», «Дискуссионный клуб», «Педагогическое содружество», «Вечные проблемы»), которые предоставляют учащемуся возможность выбора, во-первых, интересующей его проблемы, во-вторых, собеседников (однокласники, сверстники-сетевые

партнеры, ученики других классов, педагоги, родители, социальные партнеры, представляющие разные профессиональные сферы), в-третьих, способа высказывания, представления своей позиции (устно — письменно; открыто — анонимно).

Предполагаемые результаты реализации проектов этого направления: старшекласники учатся вести мировоззренческий диалог: отчетливо формулировать (устно и письменно) собственную позицию, убедительно аргументировать ее, корректировать в ходе дискуссии, уважительно относиться к противоположному мнению.

В рамках **проекта «Вечные проблемы»** на страницах школьной газеты велось обсуждение проблем мировоззренческого характера, волнующих старшекласников, педагогов, родителей. Эти материалы использовались затем для проведения классных часов, дискуссионных клубов. Так, в школьной газете «Точка зрения» были опубликованы материалы, в которых обсуждались проблемы смысла жизни, патриотизма, семьи, веры, авторитета, совести, ответственности, призвания и др. Они были оформлены как циклы философских эссе на темы: «С чего начинается родина?», «Жизнь, зачем ты мне дана?», «Скажи мне, во что ты веришь...», «Последнее лето детства закончилось...», «Идеал семьи», «В чем мое призвание?», «Совесть: иметь или не иметь?», «Счастье или успех?». Авторами статей стали не только учащиеся, но и учителя, родители, выпускники.

В приложении представлены эссе старшекласников, в которых обсуждается проблема смысла жизни. **(См. Приложение)**. Обращение к этой проблеме произошло не случайно: в 2013 году в средствах массовой информации постоянно появлялись сообщения об эпидемии подростковых самоубийств. Обсуждая эту проблему, ученики размышляли о цели и смысле жизни.

Кроме рубрики «Вечные проблемы» в газете появилась рубрика «Забывшие слова». Изучая на уроке литературы биографию М. Е. Салтыкова-Щедрина, десятикласники обратили внимание на следующий эпизод: «Мне хотелось бы перед смертью, —

говорил Салтыков, — напомнить публике о когда-то ценных и веских для нее словах: стыд, совесть, честь и т.п., которые ныне забыты и ни на кого не действуют». Писатель мечтал о новой большой работе, которая должна была называться «Забытые слова». «Были, знаете, слова: — говорил он незадолго до смерти, — ну, совесть, отечество, человечество... другие там еще... А теперь потрудитесь-ка их поискать! Надо же напомнить...».

Рубрика открывалась следующим обращением к читателям: «...Вдохновившись этой так и не реализованной идеей М.Е. Салтыкова-Щедрина, мы решили открыть в нашей газете новую рубрику: «Забытые слова». Давайте вместе вспомним о самых главных словах в нашей жизни, которые в современном мире, как и во времена писателя, к сожалению, очень часто остаются забытыми». Статьи этой рубрики были посвящены таким словам, как благодарность, милосердие, самопожертвование, скромность и др.

**Проект «Дискуссионный клуб»** был построен как встречи с «другими взрослыми»: выпускниками школы, социальными партнерами (представителями бизнеса, депутатами, учеными, музейными и театральными работниками, представителями церкви) — с целью обсуждения с ними волнующих школьников мировоззренческих проблем: смысла жизни, поиска своего предназначения, призвания, способов самовыражения и т. д.

Взаимосвязанность проектов проявилась в том, что часто один проект становился продолжением другого. Иногда это планировалось заранее, иногда происходило спонтанно. Так, обсуждение проблемы веры объединило проекты «Вечные проблемы», «Научное общество», «Дискуссионный клуб». В школьной газете был опубликован цикл эссе старшеклассников на тему: «Скажи мне, во что ты веришь», в которых обсуждались следующие вопросы: что такое вера? Нужна ли она человеку? Во что верить? Является ли проблема религиозной веры важной, актуальной для Вас лично? Считаете ли Вы себя религиозным человеком? Исполняете ли обряды своей религии? Можете ли Вы ответить на вопрос: во что Вы верите? Существуют ли для вас Бог, бес-

смертие, Страшный Суд? Верите ли Вы в необратимость возмездия за грехи? Кто повлиял на Ваши религиозные взгляды? Как они складывались? Менялись ли ваши религиозные убеждения в течение жизни? С чем это было связано? Считаете ли Вы достаточными свои знания о религиозной сфере человеческой жизни? Хотелось ли бы Вам знать больше? С кем Вы можете обсудить эту тему и нуждается ли она в обсуждении?

Тема заинтересовала учащихся, и две ученицы решили написать исследовательские работы на следующие темы: «Религиозные убеждения старшеклассников», «Религия и школа (взгляд на проблему педагогов и учащихся)». Результаты работ были представлены для обсуждения на дискуссионном клубе «Религия и школа: точки соприкосновения», в котором участвовали одиннадцатиклассники, педагоги и приглашенный священнослужитель. Школьникам было предложено высказать свое мнение о взаимоотношениях школы и Церкви. Множество учащихся поделилось своим опасением, что проникновение Церкви в школьную среду вызовет отторжение от духовной жизни вообще. Утверждалось, что религиозное воспитание является прерогативой семейной или непосредственно личной жизни человека, поэтому они выступают против любых форм присутствия Церкви в школьном образовании. Другая половина аудитории высказалась в поддержку религиозного образования в рамках государственной школы. Правда, осуществляться оно должно исключительно на научной основе и не может быть скрытой формой религиозной проповеди. Однако в завершении дискуссии абсолютное большинство ее участников высказалось за то, чтобы такие дискуссии проходили регулярно, ученики отметили, что им было интересно выслушать мнения священнослужителя, друга друга и педагогов и дискуссия заставила их задуматься о своем отношении к религиозным вопросам.

**Проект «Открытый просмотр»** строился как совместный просмотр учащимися и педагогами фильмов, спектаклей, выставок мировоззренческой направленности с последующим их

обсуждением. В дискуссиях принимали участие сотрудники музея, театральные и кинокритики, родители, социальные партнеры, выпускники школы.

Представим одно из мероприятий в рамках проекта. «Открытый просмотр» по теме «Мы научимся жить...» на материале фильмов «Розыгрыш» 1976 и 2008 годов и повести В. Ф. Тендрякова «Ночь после выпуска» был посвящен проблеме взрослости. Подготовка к мероприятию велась в течение месяца: восьмиклассники должны были прочитать повесть Тендрякова, в школьном кинозале после уроков были организованы просмотры фильмов, желающие могли посмотреть их дома.

В начале мероприятия ученикам было предложено следующее задание: одним словом определить для себя понятие «взрослый». Абсолютное большинство восьмиклассников написало слово — «ответственный».

Затем началось обсуждение фильмов и книги. Ученики отметили, что в центре внимания в этих произведениях — сложившиеся классные коллективы накануне выпуска из школы, во всех коллективах есть лидеры, есть группа «особо приближенных к лидерам», есть аутсайдеры. Организация данных коллективов понятна восьмиклассникам, они легко объясняют, кто есть кто в них, дают краткую характеристику каждому члену коллектива. Несмотря на то, что повесть В. Тендрякова и фильм «Розыгрыш» 1976 года изображают жизнь молодежи 70-х годов, взаимоотношения в классах, показанные в них, оказались близки и понятны современным школьникам, тогда как ситуацию из фильма «Розыгрыш» 2008 года большинство школьников признали нереальной, надуманной.

Далее предлагался вопрос: «Считают ли лидеры этих коллективов себя взрослыми людьми», докажите это. Сначала ученики отвечали, что да, естественно, эти люди считают себя взрослыми, но в ходе анализа «взрослых» поступков героев восьмиклассники пришли к выводу, что в их основе нет не только чувства ответственности за содеянное, но и элементарной человечности.

И хотя каждым героем движет свое стремление, они одинаково эгоистичны и недальновидны. Анализируя предложенный материал, учащиеся заметили следующее: лидеры школьных коллективов также не способны и достойно ответить за свои поступки.

Ученики пришли к выводу, что очень часто за такими лидерами идут только из-за боязни остаться в одиночестве, из-за желания быть как все, и обратили внимание на то, что в поступках, так называемых, «отверженных» как раз больше проявления взрослости, чем в поступках лидеров классов. Обе Таи искренне любят, Юлька из повести Тендрякова любит и в одиночку решает спасти любимого человека от расправы уголовника. И самое главное, что отмечают ребята, анализируя поступки этих героинь, — это умение прощать, принимать ситуацию такой, какой она складывается, выходить из жизненных сложностей и неприятностей без подлости, пусть даже и в ущерб себе. Именно эти качества и делают человека взрослым.

В завершении дискуссии учащимся предлагалось в парах обсудить еще один вопрос: изменит ли лидеров их трагическое одиночество в финале? Обсуждая этот вопрос, ребята пришли к выводу, что поддержка со стороны взрослых, со стороны искренне любящих их людей, позволяет допустить мысль, что герои изменятся.

В конце учеников попросили написать эссе для школьной газеты на тему: «Что значит быть по-настоящему взрослым?».

Анализ эссе показал, что для учеников стало очевидным: взрослым человека делает не возраст, не аттестат зрелости, а жизненная позиция и набор определенных качеств. Каких же?

«Взрослый человек четко знает, что он делает, его действия продуманны и осмысленны. Дети чаще сначала делают, а потом думают, взрослый же человек всегда просчитывает свои действия на несколько ходов вперед, готов к любым, даже отрицательным результатам».

«Взрослый может не только многое понять, но и простить другого, менее опытного человека, тем самым делая этого человека умнее, выносливее, опытнее, наконец».

«Одно из качеств взрослости — это способность постоянно учиться, совершенствоваться, выносить уроки даже из плохого, негативного, неприятного».

Обсуждение фильмов и книги помогло восьмиклассникам почувствовать, что такие понятия, как любовь, дружба, предательство, едины во все времена. Они смогли поставить себя на место героев, сделать свой личностный выбор. *«Если честно, — пишет в школьной газете восьмиклассница, — я была не в восторге от того, что нам предстояло смотреть два, на мой взгляд, одинаковых фильма. Но, к моему удивлению, оба фильма оказались очень интересными. К тому же в них подняты проблемы современных школьников. Когда смотришь эти фильмы и наблюдаешь за героями, начинаешь понимать, как вести себя в тех или иных ситуациях. Убеждена, что такие фильмы просто необходимы моим сверстникам».*

Поскольку проект «Открытый просмотр» предполагал обсуждение мировоззренческих проблем на материале искусства, внимание учеников привлекалось к художественным достоинствам обсуждаемых произведений. Сравнивая фильмы «Розыгрыш» режиссеров Владимира Меньшова и Андрея Кудиненко, восьмиклассники обратили внимание на их качественное отличие. В связи с этим был затронут вопрос о том, что отличает истинное искусство от подделки.

В процессе работы над проектом были созданы экспериментальные программы открытых просмотров с 5 по 11 классы (5–6 мероприятий в год), куда входило посещение выставок, спектаклей, просмотр фильмов. Программы составлялись с учетом интересов учеников, пожеланий родителей, психологических особенностей классов, волнующих их на данный период проблем. В течение учебного года программа могла корректироваться в зависимости от возникающих в классе и школе ситуаций.

**Проект «Педагогическое содружество»** — это регулярные тематические встречи трех «педагогических поколений»: опытных учителей-наставников, молодых педагогов и учащихся старших классов, ориентированных на выбор педагогической

специальности или просто заинтересованных в обсуждении педагогических проблем. Проект решал задачу включения старшеклассников в мировоззренческую проблематику в педагогическом контексте, учителя и ученики решали общие проблемы, равно волнующих и тех, и других, что, безусловно, сближало их. Это проблемы человеческих взаимоотношений: любви, уважения, ответственности, справедливости, равнодушия к чужим проблемам, общения на равных и т. д.

В рамках проекта

- ◆ обсуждались актуальные проблемы образования;
- ◆ проходили дискуссии по школьным проблемам, волнующим опытных и молодых педагогов, старшеклассников;
- ◆ велась совместная подготовка открытых уроков и внеклассных мероприятий мировоззренческой направленности (в том числе и учащимися) с их последующим взаимным посещением;
- ◆ проводился самоанализ и педагогический анализ открытых уроков и мероприятий;
- ◆ велся поиск новых путей педагогического взаимодействия с «проблемными» учащимися;
- ◆ обсуждались проблемы, возникающие в ходе работы детских общественных объединений.

Так, целью педагогической мастерской на тему «Легко ли быть справедливым?» было актуализировать в сознании педагогов и учащихся понятие справедливость в педагогическом аспекте, дать возможность задуматься о необходимости справедливости и сложности быть справедливым. После просмотра фрагмента из кинофильма В. Меньшова «Розыгрыш», когда учитель ставит десятиклассникам единицы за коллективный обман, участников мастерской попросили высказать свое мнение о том, справедливо ли поступила учительница? Затем педагоги и ученики попытались дать свое определение справедливости и поделились воспоминаниями о справедливой или несправедливой оценке, которую получили сами. Был сделан вывод о том, что несправедливая оценка надолго запоминается, оставляет в душе осадок.

Далее участники мастерской в группах обсуждали жизненные ситуации, в которых нужно решить, как не совершить ошибку

при выставлении оценки, не обидеть ученика несправедливостью. Например, неуспевающий ученик выучил большое, сложное стихотворение впервые за долгое время, но читает его запинаясь. Что ему поставить? Сданы две одинаковые работы. Учитель знает, кто с кого списал. Что и кому ставить? У ученика в диктанте 5 ошибок. По нормам оценки — это «2». Но обычно он делает 20 ошибок. Что ему поставить? На выполнение работы затрачено много времени, усилий, она красиво оформлена, но сделана неправильно. Как ее оценить? И т. д.

На этапе рефлексии обсуждались следующие вопросы: изменилось ли ваше мнение о справедливой оценке? Чем надо руководствоваться при её выставлении? Оценка и отметка — это одно и то же? Легко ли быть справедливым?

По общему мнению участников мастерской, такая форма совместного обсуждения, когда директор, молодой учитель и старшеклассник могут, сидя рядом за одним столом, каждый, со своей стороны, рассказать о том, что их волнует, высказать свою точку зрения на проблему, способствует взаимопониманию, личностному решению мировоззренческих проблем в конкретных жизненных ситуациях.

Это мнение было высказано десятиклассником на страницах школьной газеты: *«Вопросы о справедливости преследовали меня и после завершения нашего небольшого собрания. А рефлексия, как мне кажется, лишней никогда не будет, так что пользы данное событие несет немало. Кроме того, подобные беседы включают в себя и другие положительные составляющие: во-первых, мы учимся не бояться высказывать свое мнение и выступать на публике. Во-вторых, каждый пытается сделать свою мысль наиболее понятной и занимательной для окружающих, что помогает нам структурировать свои мысли и развивает красноречие. В-третьих, участие в беседе учеников, причем разных возрастов, и учителей позволяет рассмотреть проблему с наибольшего количества сторон, и помогает ребятам увереннее чувствовать себя в обществе и развивает коммуникативность».*

«Совместная рефлексия — пишет С. Д. Поляков, — это ситуация взаимоузнавания, явного и неявного диалога позиций, мнений и этим самым их коррекция, уточнение, складывание более-менее общего видения ситуаций... Оппозиции, проблемности в этих ситуациях, мнениях — возможный источник профессионального (для педагогов) и личностного (для школьников) развития, в частности, развития субъектной позиции» [224].

Цель работы по направлению **«Пространство деятельности»** — создать условия для претворения мировоззренческих убеждений в деятельность: познавательную, исследовательскую, творческую, общественно-полезную, трудовую, волонтерскую и т. д.

Направление включает следующие проекты: «Самоуправление», «Научное общество», «Волонтерство», «Векторы профессионального самоопределения».

**Проект «Самоуправление»** включает учащихся в деятельность по самоуправлению, направленную на решение значимых для всех общешкольных проблем.

Так, на Лицейском совете было принято решение о повсеместном распространении социальной рекламы в школе: в инфозонах, школьной газете, на стенах и на флаерах. Возник проект «Школа как рекламное пространство», который курировался лицейским советом. Каждому классу на одну неделю было предоставлено все пространство школы, от гардероба и столовой до туалетов. Ребята размещали плакаты на стенах и информационных стендах, демонстрировали рекламные ролики на экранах телевизоров в холле, была размещена даже реклама для педагогов в учительской. Социальная реклама была направлена против следующих негативных явлений: мусор в школе, курение, попытки лезть без очереди в столовой. Но, кроме злободневных тем, ученики создавали и социальные ролики о совести, толерантности, взаимном уважении, ответственности, любви. Лучшие видеосюжеты и презентации, в рамках сетевого партнерства, были предоставлены другим школам района для размещения в инфозонах.

**Проект «Научное общество»** включал учащихся в исследовательскую и проектную деятельность мировоззренческой направленности. Они, под руководством педагогов, работали над учебными исследованиями, в том числе и психолого-педагогической тематики, в которых изучалось мировоззрение учителей и учащихся школы, анализировалась эффективность работы над проектами, оформлялись конкретные методические рекомендации по ее корректировке. Работы представлялись на конференциях различного уровня, публиковались в педагогических журналах.

Так, были написаны и представлены на конференциях все-российского, городского и районного уровней исследовательские работы мировоззренческой направленности по педагогике: «Влияние школы на мировоззрение старшеклассников»; Религия и школа (взгляд на проблему педагогов и учащихся), психологии: «Подросток ВКонтакте»; экономике: «Предпринимателями не рождаются (на примере ООО «Возрождение»); «Социальная ответственность бизнеса»; литературе: «Всякий человек сам себя воспитать должен» (по романам И. С. Тургенева «Отцы и дети» и П. В. Санаева «Хроники Раздолбая», «Феогнид и наше время (вечные проблемы в творчестве древнегреческого поэта)» и др.

**В рамках проекта «Волонтерство»** была организована деятельность учащихся, направленная на оказание помощи детскому дому, Совету ветеранов, приюту для бездомных животных и другим организациям, представители которых нуждаются в поддержке.

Так, ученики 8-го класса решили помочь приюту для бездомных животных «Второй шанс». После классного часа, на котором выступил волонтер из приюта, ученики поняли, что есть люди, готовые бескорыстно отдавать свое время, деньги тем, кому нужна помощь. Тогда было решено организовать общешкольную акцию помощи приюту. Ребята сделали рекламу, которая шла в школе по инфозонам, расклеили плакаты, агитирующие участвовать в акции. «На классном часе мы придумывали текст обращения к ученикам, выбрали стихи, которые подходят к тесту. Через не-

сколько дней мы разделились по парам и обошли большинство классов школы. В каждом классе мы читали обращение и раздавали памятки, в которых было написано, что нужно для приюта. В большинстве классов к нам отнеслись с пониманием и даже начали обсуждать, кто чем может помочь, — написали восьмиклассники в школьной газете. — Нам очень жалко этих кошек, они оказались в приюте, потому что их хотели усыпить или просто они были не нужны хозяевам. Это бесчеловечно, ведь, отказываясь от кота, вы разбиваете его сердце и ломаете его жизнь. Это равносильно тому, что ваши родители отказались от вас. Кошкам, так же как и людям, хочется быть любимыми, иметь дом и семью. Поэтому мы должны помогать братьям нашим меньшим».

**Проект «Векторы профессионального самоопределения»** включал учащихся в профориентационную деятельность, закладывающую основы нравственной ориентации в современном мире, направленную на поиск своего призвания, предназначения, творческую самореализацию в профессии. В рамках проекта учащиеся получали возможность попробовать себя в разных сферах деятельности:

- ◆ в экономике и бизнесе;
- ◆ в управлении;
- ◆ в педагогике и психологии;
- ◆ в журналистике;
- ◆ в социальной работе;
- ◆ в научно-исследовательской деятельности;
- ◆ в художественно-эстетической деятельности и др.

Профессиональные «пробы» происходили как на территории школы (работа школьной редакции, дни Самоуправления, театральный фестиваль, обучающие деловые игры с учащимися других школ, где ученики «примеряют» на себя роли экономистов, менеджеров, администраторов, журналистов, ученых, актеров, психологов и т. д., так и с выходом на предприятия района и города).

В результате работы в направлении «Пространство деятельности» старшеклассники учились реализовывать свои мировоззренческие убеждения в практической деятельности: совершать

великодушные поступки, оказывать моральную, эмоциональную помощь, поддержку тем, кто в ней нуждается.

Целью педагогической деятельности в направлении **«Пространство творчества»** являлось создание условий для раскрытия творческого потенциала учащихся в реализации своих мировоззренческих убеждений, воспитание инициативности, социальной активности.

Старшеклассники самостоятельно или вместе с педагогами выбирали актуальную для них проблему, предлагали способы ее решения, создавали собственные проекты, вовлекали в них других учащихся. Это могла быть работа с младшими школьниками, создание собственных журналов, газет, альманахов, волонтерская деятельность и др.

Так возник совместный проект 2-го и 7-го классов «Перспектива», инициаторами которого стали ученики 7-го класса, классные руководители и педагог-психолог. Содержанием проекта стала совместная деятельность второклассников и семиклассников (проведение перемен, экскурсий, праздников, классных часов и др. мероприятий), в результате которой ученики приобрели опыт общения в разновозрастном коллективе. Развитие проекта в ближайшие годы должно привести к тому, что в сложные периоды переходного возраста, постановки мировоззренческих вопросов у нынешних второклассников будут старшие взрослые друзья, с которыми можно будет обсудить волнующие проблемы, а нынешним семиклассникам будет кому передать свой опыт взросления, помочь в решении жизненных и мировоззренческих проблем.

В результате работы в направлении «Пространство творчества» учащиеся постепенно приобретали лидерские качества, умение вести за собой, вовлекать других в собственные творческие проекты, направленные на формирование и реализацию мировоззренческих убеждений; учились представлять свою позицию в творческой форме.

Наиболее сложным в функционировании системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения стар-

шеклассников является оценка ее результативности. Сделать выводы о том, насколько успешно реализуется программа, позволили включенное педагогическое наблюдение, опросы, экспертная оценка (отзывы родителей, администрации, социальных партнеров), самооценка (философские и деловые эссе учащихся, выпускников, творческие работы), результаты участия в конкурсах, конференциях. Однако, когда мы имеем дело с внутренним миром человека, с глубоко личностным, мучительным и противоречивым процессом мировоззренческого самоопределения, о точных замерах и однозначных результатах говорить трудно.

Проблема оценки эффективности, а также возникших трудностей, рисков и перспектив развития предлагаемой системы будет рассмотрена в следующем разделе.

#### 4.4. Оценка эффективности системы

В данном разделе мы ставим перед собой задачу обосновать критерии и показатели эффективности системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старших школьников, доказать ее результативность.

Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников интегрирует в себе учебную и внеурочную деятельность, однако по своей сути является воспитательной системой, так как ее реализация предполагает получение воспитательных результатов. Оценка эффективности разработанной нами системы — необходимый заключительный этап данного исследования.

Эффективность — это действенность, результативность в реализации целей воспитательной системы. Она определяется как «отношение достигнутого результата (по тому или иному критерию) к максимально достижимому или заранее запланированному результату» [144].



Ученые-педагоги пишут также о соотношении полученных результатов с достижениями прошлых лет, чтобы стали более очевидными тенденции происходящих изменений. Таким образом, эффективность воспитательной системы можно определить как «соотнесенность полученных результатов с целями и прошлыми достижениями в практике». [270].

Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшекласников проектировалась в течение 2011–2013 гг., а затем в течение следующих двух лет шла ее апробация. На данный момент она находится в стадии становления, в связи с чем провести полноценную экспертизу ее эффективности в виде контрольного эксперимента не представляется возможным.

Трудность создания критериального аппарата для оценки полученных результатов значительно усугубляется отсутствием единой методологии и методики оценивания качества воспитания. Исследований в этой области немного, и они разрозненны и противоречивы. Так, в результате анализа публикаций в журнале «Воспитание школьников» за последние восемь лет удалось найти только шесть статей, посвященных оценке результатов воспитания [171, 198, 199, 200, 217, 329].

Проблемой оценки качества воспитания занимаются такие ученые, как Д. В. Григорьев, О. А. Лепнева, М. П. Нечаев, С. Д. Поляков, А. О. Татур, Е. А. Тимошко, Е. Н. Степанов, Т. А. Строкова и др.

В их работах рассматриваются оценка личностного роста учащихся, личностных достижений, воспитанности, воспитательной системы школы, воспитательного процесса в образовательном учреждении, воспитательных результатов.

Предлагаются различные критерии, показатели, методики диагностики (как новые, авторские, так и уже давно известные и много раз апробированные в педагогической практике). Однако единого взгляда на измерение результатов в области воспитания в современной науке нет. Это обусловлено следующими объективными причинами:

- ◆ сложностью процесса воспитания: «воспитание является многофакторным процессом, который, помимо педагога, осуществляют семья, сверстники, окружающий ребенка социум, средства массовой информации и т. д.» [198];
- ◆ отдаленностью и неопределенностью результатов: «Результаты воспитания не поддаются столь быстрой проверке, как результаты обучения. Зачастую они сильно отдалены во времени и могут проявить себя лишь спустя несколько лет». [198]; «результаты воспитания всегда далеко отсрочены по времени от реальной ситуации воспитания и неопределенны» [76].
- ◆ неочевидностью вклада воспитателя в процесс воспитания: «невозможно достоверно утверждать, в какой мере те или иные личностные качества ребенка стали результатом влияния того или иного субъекта его воспитания, а в какой — результатом его собственных усилий» [270].

Что в разработанной нами системе поддается реальным педагогическим измерениям и оценке?

Для ответа на этот вопрос прибегнем к «цепочке», предлагаемой С. Д. Поляковым: «формулировка цели как предполагаемого результата — формулировка критериев достижения целей — перевод критериев в частные (эмпирические) показатели — выбор соответствующих показателей» [224].

Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшекласников разработана с **целью** поддержать и активизировать процесс становления юношеского мировоззрения, направить его на личностное осмысление и принятие общечеловеческих и базовых национальных ценностей.

Система направлена на получение **четырёх групп результатов**. Старшекласники:

- ◆ получают мировоззренческие знания и включаются в процесс их осмысления;
- ◆ приобретают умение вести мировоззренческий диалог, формулировать, отстаивать, корректировать свои убеждения;
- ◆ включаются в деятельность мировоззренческой направленности: волонтерскую, исследовательскую, творческую и др.
- ◆ становятся инициаторами проектов, т.е. стремятся к общественно значимому действию.

Представим систему критериев и показателей результатов, методику их измерения, а также анализ эффективности работы системы.

**Первая группа результатов:** знание о проблемах мировоззрения, их осмысление, направленность на положительные ценности.

**Критерий** оценки этой группы результатов: философствование. «Философствование является выражением основных убеждений человека, его мировоззренческой позиции... это духовный акт, в котором действует не только интеллект, но вся совокупность духовных сил человека, включая эмоциональные и волевые качества, т. е. в основе философствования лежит опыт человеческого существования во всей его полноте» [48]. Юношеское философствование избирательно и не может охватывать все глубинные аспекты Бытия, однако сама направленность рефлексии не только вглубь себя, но и вглубь Мира, размышление над «последними», «проклятыми», «вечными» проблемами, позволяет рассматривать его как важнейший критерий мировоззренческого самоопределения.

Показатели философствования:

- ◆ личностное отношение к проблемам мировоззрения в жизни, культуре, искусстве, науке;
- ◆ интерес к ним: активное обсуждение, постановка новых проблем, переосмысление прежних взглядов;
- ◆ выработка своей позиции, убеждений;
- ◆ стремление к самосовершенствованию;
- ◆ направленность на положительные ценности.

Под положительными ценностями понимаются общечеловеческие и базовые национальные ценности, обозначенные, в частности, в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025». Это система «духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [275].

Процесс мировоззренческого самоопределения ценен настолько, насколько он направлен на осмысление, принятие, отстаивание и транслирование положительных ценностей.

**Методики диагностики:** анкетный опрос, включенное педагогическое наблюдение, анализ письменных работ разных жанров, статей в газету, эссе на тему «Моя философия»; длительное наблюдение за процессом личностного развития ученика; анализ ученических портфолио; самооценка учащихся.

**Результаты диагностики**

Диагностические мероприятия охватывали всех старшеклассников лица. Для получения более достоверных данных, были использованы различные средства диагностики.

Анкетный опрос старшеклассников (8–11 классы) показал, что количество учеников, для которых мировоззренческие проблемы являются лично значимыми, увеличилось на 14%, по сравнению с опросом, проведенным три года назад, расширился круг волнующих старшеклассников проблем, они стали более конкретными; ученики уже не путают проблемы мировоззрения с политическими, жизненными, бытовыми.

Увеличилось количество учащихся — авторов школьной газеты, постоянно и эпизодически пишущих статьи в рубрику «Вечные проблемы». Если в начале работы над проектом проблемы для обсуждения предлагались учителем и желающих написать статью было немного (2–3 человека), то уже через год существования газеты учащиеся стали сами предлагать актуальные для них темы мировоззренческого характера и, в рамках обсуждения темы, в газете публиковалось 7–8 ученических эссе. Увеличилось число читателей газеты. Опрос в конце 2015 года показал, что постоянными читателями газеты являются 46% учащихся, просматривают отдельные номера или читают отдельные статьи — еще 38%. 27% старшеклассников написали, что обсуждают темы статей с друзьями, одноклассниками и родителями. Эти факты свидетельствуют о том, что педагогическая работа в рамках разработанной системы стимулирует интерес учеников к проблемам мировоззрения.

Также для оценки личностного отношения старшеклассников к мировоззренческим проблемам, интереса к ним проводилось включенное педагогическое наблюдение учащимися 9-х классов (53 человека) на уроках и во внеурочной деятельности. Были проанализированы отзывы учителей литературы и других педагогов, классных руководителей, специалистов воспитательной службы, родителей, что позволило сделать вывод о том, что подавляющее большинство учеников проявляет интерес к проблемам мировоззрения. Данные представим в таблице 13.

Таблица 13

Проявляют устойчивый интерес к проблемам мировоззрения, т.е. всегда участвуют в классных дискуссиях, обсуждают эти проблемы с учителем после уроков, размышляют над ними в письменных работах; видят «вечные» проблемы в жизни, искусстве, художественном произведении, пытаются разобраться в них; склонны постоянно анализировать свои мысли, чувства, поступки, т.е. обладают способностью к рефлексии.	40 %
Проявляют ситуативный интерес к мировоззренческим проблемам, т.е. участвуют в дискуссиях только тогда, когда обсуждаемые вопросы касаются их лично, и эти же вопросы иногда обсуждают с учителем и рассуждают о них в мини-сочинениях и др. творческих работах, тогда как об остальных мировоззренческих проблемах высказывают общепринятое мнение; с интересом размышляют лишь о тех произведениях (фильмах, книгах, спектаклях), философские проблемы которых им понятны, жизненно важны, об остальных говорят и пишут лишь по необходимости; способны к рефлексии, но самоанализ и самонаблюдение не являются для них постоянной потребностью.	52 %
Практически никогда не проявляют интереса к мировоззренческим проблемам (не участвуют в дискуссиях, стараются не сдавать работы или списывают их); равнодушны к проблемам, поставленным в художественных произведениях, не склонны к рефлексии.	8 %

Для оценки уровня философской рефлексии старшеклассников в 10 и 11 классах была проведена творческая работа на тему «Моя философия». Ученикам было предложено написать философское эссе, ориентируясь на следующие вопросы.

- ♦ *Какой я? Доволен ли я собой?*
- ♦ *Каким хочу быть?*
- ♦ *Кто является для меня идеалом?*
- ♦ *Как я отношусь к людям?*
- ♦ *Какой мир? Как я отношусь к нему?*
- ♦ *Есть ли Бог? Кто (или что) Бог для меня? Как его существование (или несуществование) отражается на моей жизни?*
- ♦ *Смысл и цель моей жизни.*
- ♦ *Мои правила жизни, убеждения, принципы.*
- ♦ *Как я пришел к этим взглядам, убеждениям? Почему я такой?*
- ♦ *Моя духовная биография: события внешней и внутренней жизни, существенно повлиявшие на мое мировоззрение.*
- ♦ *Люди, которые повлияли на меня.*
- ♦ *Насколько школа (уроки, учителя) повлияли на становление моей личности?*
- ♦ *Как школа могла бы помочь молодому человеку в решении вечных проблем, «проклятых» вопросов Бытия?*

Ученик мог выбрать для размышления один или несколько вопросов, мог затронуть все вопросы в том порядке, каком ему хочется.

В 2015 учебном году в лицее был один десятый класс (26 человек) и один 11 (18 человек). Работу писал 41 старшеклассник.

Ученики высоко оценили влияние школы на становление их личности и ее роль видели в том, что она заставляет задуматься о проблемах мировоззрения.

*Школа повлияла очень сильно на становление моей личности, т.к. в школе учат рассуждать, думать...*

*Школа развивает меня, дает правильные ориентиры...*

*Задача школы — заставить думать об этих «проклятых» вопросах...*

Анализ философских эссе учащихся позволил увидеть в них следующие показатели философской рефлексии: личностное отношение к проблемам мировоззрения, стремление

к самосовершенствованию, наличие принципов, убеждений, направленность на позитивные ценности.

Так, 92 % старшекласников недовольны собой и считают необходимым развиваться и самосовершенствоваться:

- ♦ *Я хочу себя изменить...*
- ♦ *Я стараюсь формировать свой характер, больше думать над своими ошибками...*
- ♦ *Я пока духовно не повзрослел. Я не доволен собой и стараюсь изменить себя...*
- ♦ *О необходимости самосовершенствования написали также и те, кто доволен собой:*
- ♦ *На данный момент я собой доволен, но, конечно, хочу совершенствоваться...*

О своих принципах, убеждениях написали 65 % старшекласников.

- ♦ *Быть честным с окружающими и самим собой...*
- ♦ *Мои правила жизни и принципы — это просто быть честным. Я пришел к этим убеждениям, поняв, что жить во вранье я не могу...*
- ♦ *Мои взгляды на жизнь часто меняются, сегодня я уже не всегда соглашусь с собой вчерашним — неизменной во мне остается только вера. Вера в то, что я рано или поздно стану лучше, в то, что я принесу пользу этому миру, вера в людей и вера в Бога.*
- ♦ *Надо верить, чтобы жить...*

Вопрос о ценностях не ставился впрямую, тем не менее практически все работы давали возможность судить о направленности старшекласников на позитивные ценности, которые раскрывались в отношении к людям, определении цели и смысла жизни. Это саморазвитие, самосовершенствование, помощь людям, семья, интересная работа.

- ♦ *Я люблю людей, я верю в них...*
- ♦ *Пытаться даже в плохих людях видеть больше хорошего, чем плохого...*
- ♦ *Каждый человек для меня по-своему прекрасен...*
- ♦ *Я хочу спасти людей, отдавать свое время и силы нуждающимся...*
- ♦ *Моя цель в жизни быть хорошей дочерью для моих родителей...*

Безусловно, полагать, что все эти суждения старшекласников являются результатом исключительно педагогической работы, значит недооценивать и личностные ресурсы учеников, и роль семьи, и особенности юношеского возраста, сенситивно-го к экзистенциальным вопросам, и многие другие факторы. Однако есть факты, напрямую свидетельствующие о результативности педагогической поддержки мировоззренческих исканий старшекласников. Из 18 вопросов, предложенных для размышлений, ученики обычно выбирали 5–6. Однако вопрос о Боге был затронут абсолютно во всех работах. Ученики высказывали разные мнения: от глубокой веры до ее отрицания, тем не менее то, что ни один из старшекласников не проигнорировал этот вопрос, говорит о качестве проведенной работы: интегрированные уроки, обсуждение в газете, дискуссии, просмотры и обсуждение фильмов — все это привело к тому, что вопрос веры был осмыслен десятиклассниками как личностно значимый.

Проведенный в 2011 году анализ ученических эссе на тему «Моя философия», которые писали 460 десятиклассников Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга из образовательных учреждений разных типов, позволил классифицировать учащихся по уровню философской рефлексии.

Первая группа — «философы» (5%). Работы этих учеников отличались глубиной осмысления темы, оригинальностью и самостоятельностью мышления, наличием собственной системы взглядов, ведущей идеей. Ученики ставили вопросы философского характера, формулировали ценностные ориентиры, проектировали собственное развитие. Их эссе обладали ярким индивидуальным стилем, метафоричностью рассуждений.

Вторая группа — «думающие» (41%). Их работы свидетельствовали о том, что тема понята и осмыслена авторами. В сочинениях выделены волнующие учеников мировоззренческие проблемы, в осмыслении которых проявлена личностная позиция. Эти работы самостоятельны, однако им не присуща яркая оригинальность, системность взглядов, в сочинениях, наряду с глубокими

размышлениями, встречались общие места. Нравственные ориентиры иногда формулировались при помощи таких расхожих выражений, как, например, «поступать с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой». Работы отличала эмоционально окрашенная лексика, наличие модальных слов: «надо», «необходимо», «нельзя» и др.

Третья группа, «задумывающиеся», (39%). Это ученики, работы которых свидетельствуют о том, что тема, в общем, понятна авторами, но не осмыслена ими глубоко и целостно. Учащиеся выделяют отдельные мировоззренческие проблемы, которые их волнуют и о которых они готовы размышлять. Однако в их осмыслении много общих мест, банальностей, возникающих оттого, что ученик, возможно, впервые задается смысложизненными вопросами, его личностная позиция еще не сформирована.

Четвертая группа — «не думающие» (15%). Учащиеся, работы которых либо списаны из Интернета, либо представляют собой размышления о философии вообще (тоже не самостоятельные), либо демонстрируют непонимание или примитивное понимание темы.

Эта же классификация была применена к оценке работы «Моя философия» старшеклассников лицея № 226 в 2015 г. Полученные результаты представим в таблице 14.

Таблица 14

Группы старшеклассников по уровню философской рефлексии	460 десятиклассников разных ОУ Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга 2011 г.	41 старшеклассник лицея № 226 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга 2015 г.
«Философы»	5 %	5 %
«Думающие»	41 %	56 %
«Задумывающиеся»	39 %	36 %
«Не задумывающиеся»	15 %	2 %

Количество учащихся, которых можно отнести к первой группе, осталось неизменным. Зато на 15% увеличилось количество старшеклассников во второй группе, и только одного ученика (на основании его работы) мы отнесли к четвертой группе.

Можно сделать вывод о том, что система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников способствует развитию философской рефлексии учащихся. Прогнозируемые нами результаты первой группы: знание о проблемах мировоззрения, их осмысление, философствование, личностное присвоение позитивных ценностей — достигаются в процессе ее реализации.

**Вторая группа результатов:** умение вести мировоззренческий диалог.

**Критерий** оценки этой группы результатов: диалоговая позиция. Диалоговая позиция (термин, введенный сторонниками личностно-ориентированного обучения) — это открытость к изменению своего мнения; стремление к сотрудничеству; межличностный характер взаимодействия; позиция «наравне»; творчество; поиск нового; признание незавершенности; эмпатия; стремление к самосовершенствованию; это умение «слышать», «видеть», «вопросить», сообща решать важные проблемы, понимать себя, другого.

Показатели диалоговой позиции:

- ♦ интерес к диалоговым формам самовыражения;
- ♦ умение вести мировоззренческий диалог, письменно и устно формулировать свою мировоззренческую позицию;
- ♦ содержание, аргументированность, степень самостоятельности суждений;
- ♦ корректность ведения диалога;
- ♦ открытость к чужим мнениям, позициям;
- ♦ отстаивание в диалоге позитивных ценностей.

**Методики диагностики:** включенное педагогическое наблюдение: анализ устных высказываний старшеклассников; длительное наблюдение за процессом личностного развития ученика.

**Результаты диагностики**

О росте интереса старшеклассников к диалоговым формам самовыражения свидетельствует динамика их включенности

в проекты направления «Пространство дискуссии». Данные представим в таблице 15.

Таблица 15

Проекты программы	Количество участников 2011 г.	Количество участников 2015 г.
«Открытый просмотр»,	15 %	94 %
«Дискуссионный клуб»,	23 %	47 %
«Педагогическое содружество»,	7 %	24 %
«Вечные проблемы»	5 %	18 %

Наблюдение за учениками в ходе дискуссии, их письменные и устные высказывания позволяли судить о том, насколько лично принята ими диалоговая позиция.

Дискуссии на тему «Что есть человек?» предшествовало знакомство девятиклассников на уроке литературы с одой «Бог» Г.Р. Державина. Слова поэта о человеке: «Я царь — я раб — я червь — я Бог», — вызвали интерес учеников, и они предложили обсудить на дискуссионном клубе проблему человека.

Так совпало, что практически одновременно в одиннадцатом классе изучалась пьеса А. М. Горького «На дне» и ученики знакомились с его поэмой «Человек». Уважение или сострадание нужно человеку и правда ли, что «человек — это звучит гордо» — круг вопросов, вызвавших сильный эмоциональный отклик одиннадцатиклассников.

Было решено обсудить проблему человека вместе с девятиклассниками, пригласив и заинтересованных десятиклассников. Всем участникам дискуссии было предложено познакомиться с одой Державина «Бог» и поэмой Горького «Человек».

При подготовке к дискуссии учащиеся 9-го класса получили задание написать небольшое эссе на тему: «Как я понимаю слова Г. Р. Державина: «Я царь — я раб — я червь — я Бог», а учащиеся 11 класса — «Согласен ли я со словами А. М. Горького: «Человек — это звучит гордо».

Размышляя над поставленными вопросами, ученики опирались на личный опыт: опыт анализа характеров и поступков людей, литературных героев, опыт рефлексии. В то же время, если такого опыта не было, работа побуждала к анализу и рефлексии. Философская проблема «Что есть человек?» и почему он одновременно «раб», «царь», «червь» и «Бог» заставляла задуматься над вопросом: «Что есть я, ведь и я — человек?». Были ли в жизни ситуации, когда я проявлял себя как «червь» и «раб»? Каким человеком нужно быть, чтобы «звучать гордо». Эти вопросы не ставились учителем, но возникали в сознании учеников, когда они писали работу или участвовали в диалоге.

Чтение и обсуждение работ привело к размышлениям о природе человека. Сначала слово было предоставлено девятиклассникам, которые пытались осмыслить слова Державина.

- ♦ *Человек — царь, когда властен не над народом, а над своими чувствами, поступками, мыслями. Человек — раб не тогда, когда он находится под властью кого-то, а тогда, когда он не контролирует себя, он раб лени, зависти, гнева.*
- ♦ *Человек является царем самого себя. Он волен повелевать собой и делать с собой, что хочет. С другой стороны, он свой раб. Раб своих желаний и прихотей. Только очень сильные духом люди могут противостоять самим себе.*
- ♦ *Человек — червь. Он жалок. Им повелевают обстоятельства. С другой стороны, он Бог. Ведь можно делать себя и свою судьбу своими руками.*
- ♦ *Червь — это тот, кто портит не себя, а других людей, совершает подлости. Мешает жить. Настоящий червь портит плоды и растения. А человек-червь портит людей. Человек-Бог — это тот, который помогает людям, оберегает их, спасает.*

Аргументируя свои мысли, ученики приводили примеры из жизни, литературы, кино. Один из участников дискуссии обратил внимание на то, что у Державина при перечислении ипостасей человека стоят не запятые, а тире. Почему?

- ♦ *Наверное, поэт хотел этим что-то подчеркнуть. Тире как будто одной линией связывает эти понятия.*
- ♦ *Державин говорит о разных возможностях одного человека. Он может стать и «червем», и «Богом».*

- ♦ *А иногда человек может быть и хорошим и плохим одновременно. В чем-то он может быть как «раб» или «червь», а в чем-то как «царь» или «Бог». Вот, например...*

Постепенно в дискуссию включались одиннадцатиклассники.

- ♦ *Мне безумно понравилась поэма Горького «Человек»! Как великоленно Горький пишет о Человеке, как будто доказывая, что человек — Бог. Первая часть поэмы заставила меня задумать-ся о том, какой путь пройден от обезьяны до Человека!*
- ♦ *Каждый из нас при рождении получает «титул» Человек. Наша задача на будущее — доказывать, что мы таковыми являемся. Чтобы быть достойным, надо работать над собой. Даже если ты каждый день переводишь бабушек через дорогу, даже если ты ни пьешь, ни куришь, это ещё не повод называть себя человеком. В «расчет» берется ещё и внутренний мир человека. Не стоит также забывать о тех целях, которые человек с большой буквы должен ставить в своей жизни.*
- ♦ *Иногда мне кажется, что уже на земле нет такого человека, имя которого звучит гордо. Странная человеческая сущность, не правда ли? С точки зрения физиологии — да, человек. А внутри, духовно — пустота... Вот что есть человек сейчас.*
- ♦ *Кого можно назвать человеком? По моему мнению, человек — это тот, кому свойственно милосердие, сострадание, это тот, кто может признавать собственные ошибки, тот, кто совершает хорошие поступки, не руководствуясь при этом корыстными интересами. Много ли таких людей сейчас? Думаю, нет, но винить в этом мы можем лишь самих себя. Ведь мы сами для себя решаем, каким путем пойти: быть честным, ответственным, справедливым, т. е. быть Человеком, или же наоборот.*
- ♦ *Я не понимаю в чём гордость быть Человеком. Ведь есть люди, способные на предательство, на ложь, на убийство, на зависть, на корысть, на лозловие... И что, все эти люди — «Человеки» с большой буквы?*
- ♦ *Мне потребовалось некоторое время, чтобы разобраться в том, о чём хотел сказать М. Горький. После прочтения поэмы М. Горького «Человек» и после того, как я поразмышляла на эту тему со взрослыми, я поняла, что «Человек» с большой буквы действительно существует.*
- ♦ *Для меня «Человек» — это тот, кто стремится к совершенству, стремится сделать мир вокруг себя добрее, справедливее, светлее, уважительнее, кто не боится трудностей и с до-*

*стоинством их преодолевает. Человек — это тот, кто имеет силу воли, кто способен мыслить и принимать решение, причем осознанные решения. Человек с большой буквы при выборе каждого нового шага будет опираться на нравственные ценности. Горький считает, что главная ценность Человека — это мысль. С ней он должен идти по жизни всегда, и мысль обязана быть направлена на добрые деяния и поступки.*

- ♦ *Человека не всегда можно назвать человеком, если вкладывать в это слово именно то значение, которое придает ему Горький. Я считаю, что в людях сейчас мало желания жить. Человек должен быть живым, я считаю, это очень важно. Человек может быть с очень хорошим воспитанием, с огромными заслугами, иметь уважение окружающих и при этом быть духовно пустым. Должны быть внутренние силы, стремление, желание, без этого огонек жизни может потухнуть, и никого уже не будут волновать твои заслуги. Каждый может сделать из себя такого человека, какого он хочет. Человек будет звучать гордо, если к этому мы будем стремиться сами.*
- ♦ *Я не считаю, что мы стоим выше всех в этом мире. Человек — несовершенное существо, он просто ещё одно создание, делящее этот мир с остальными. Чем бы мы были без животных и растений, которые играют важную роль в нашей жизни. Многие животные, заботясь о своем потомстве, проявляют такие качества, которыми может похвастаться не каждая женщина. Человек глуп: разрушает окружающий его мир, подвергает при этом себя же опасности, но если человек самосовершенствуется, стремится к какой-то цели, добивается чего-то в жизни и живет на благо других, в этом случае Человек звучит гордо...*
- ♦ *К сожалению, сейчас очень низко ценится понятие «человечность». Люди стали озлобленными, скрытными, жестокими. Если согласиться с названием этого рассуждения: человек — это звучит гордо, то почему столько творим в мире? Почему столько вражды? Что, человек состоит только из отрицательных качеств? Хочется надеяться, что, пройдя этот сложный период, человек всё же победит свои грехи, повысит свой духовный уровень.*
- ♦ *Дело в том, что «Человек» — это редкий случай, а у нас «люди». «Люди» — глупые, низкие, пугливые, а еще они в некотором плане «бараны», идут за стадом. Вспоминаются слова немецкого поэта Генриха Гейне: «Чем больше я узнаю людей, тем больше люблю собак». Я с ним согласен. Но это я так понимаю.*

- ♦ *Почему вы считаете, что именно в наше время люди столь сильно пали, что перестали быть достойными звания Человека? Ведь все это было и ранее, и два и три века назад, многие говорили, что люди уже не те, что нравы нового поколения приведут к разрухе цивилизации и так далее, и тому подобное. Может, хватит уже обливать наш век грязью? Вы же тоже являетесь его частичкой, а следовательно, и частью «стада баранов», как вы сумели выразиться.*
- ♦ *Человек — это ты, то есть индивидуальный мир. Только у настоящего человека есть душа, совесть, доброта, уважение.*
- ♦ *В наше время люди так измельчали, что становится неловко и стыдно, что ты относишься к этому виду. Человек — это фундамент, который строится на протяжении всей жизни. Из-за множество ошибок этот фундамент рушится. Благодаря полезным и хорошим поступкам для общества этот фундамент восстанавливается.*
- ♦ *Да, человек- это ЗВУЧИТ гордо! Но не для всех. Для того чтобы тебя называли Человеком, нужно им стать. Соглашусь, что нельзя назвать убийцу, террориста и т. д. Человеком, они хуже животных. Как писал Горький: «И Человек теряет сам себя, перерожденный слабостью своею в животное без Гордости и Мысли...»*
- ♦ *Я согласен с тем, что человеком нужно стать. Нужно иметь человеческую душу, совесть и делать добро, чтобы быть человеком. Нужно следовать за сердцем, а не поддаваться своим инстинктам. Нужно мыслить так, чтобы было хорошо не только тебе, даже, возможно, не тебе, но только другим. Нужно быть человеком, чтобы это самое слово — «Человек» — можно было отнести к тебе.*

Из 53 участников дискуссии 23% были постоянно активны: выступали, отвечали на выступления других, задавали вопросы, стремились высказать свою позицию; 46% проявляли эпизодическую активность: подавали реплики, соглашались или не соглашались с выступающими, задавали вопросы или отвечали на них; 33%, не проявляя внешней активности, были эмоционально вовлечены в дискуссию: внимательно слушали выступающих, жеста-ми, мимикой реагировали на их слова.

Таким образом, можно сделать вывод, что в дискуссии были проявлены такие показатели диалоговой позиции, как интерес к диалоговым формам самовыражения, умение вести мировоззренческий диалог, письменно и устно формулировать свою мировоззренческую позицию; аргументированность, самостоятельность суждений; корректность ведения диалога; открытость к чужим мнениям, позициям; отстаивание в диалоге позитивных ценностей.

**Третья группа результатов:** изменение поведения, участие в деятельности мировоззренческой направленности.

**Критерий:** общественно-значимые поступки и действия, совершаемые на основе морального выбора.

**Показатели:**

- ♦ высокая степень включенности старшеклассников в проекты и мероприятия мировоззренческого характера;
- ♦ положительная динамика включенности старшеклассников в проекты и мероприятия мировоззренческого характера;
- ♦ преобладание общественно значимых и нравственных мотивов включенности;
- ♦ положительное отношение к проектам и мероприятиям мировоззренческого характера;
- ♦ активность, инициативность, ответственность в работе над проектами;
- ♦ выбор тем исследовательских, творческих работ мировоззренческой направленности.

**Методики диагностики:** включенное педагогическое наблюдение: анализ поведения и деятельности учащихся; выбора направлений деятельности, мотивов выбора, результатов деятельности; длительное наблюдение за личностным развитием отдельных учащихся; диагностика включенности в проекты и мероприятия, диагностика отношений к проектам и мероприятиям и их осмысления (по С.Д. Полякову); экспертная оценка.

**Результаты диагностики**

Старшеклассникам предлагалось принять участие в деятельности мировоззренческой направленности. Мы проанализировали динамику включенности учащихся в проекты.



Таблица 16

Проекты программы	Количество участников 2011 г.	Количество участников 2015 г.
«Самоуправление»	5%	17%
«Научное общество» (выбрали темы мировоззренческого характера)	1%	9%
«Волонтерство»	38%	77%
«Векторы профессионального самоопределения»	56%	91%

Для выявления мотивов участия старшеклассников в проектах мировоззренческой направленности проводились анонимные опросы. Представим результаты некоторых опросов.

Почему ты решил принять участие в проекте помощи бездомным животным? В опросе участвовали 43 старшеклассника.

Таблица 17

Потому что все участвуют	3%
Потому что участвует мой друг (подруга)	1%
Потому что попросил классный руководитель	2%
Потому что мне жалко бездомных животных	59%
Потому что я считаю, что всегда нужно помогать тем, кто нуждается в помощи, если у тебя есть такая возможность	36%

Было обращено внимание на тот факт, что в процессе работы над проектом, подготовки к мероприятию у учеников изменялись мотивы. Так, при подготовке фестиваля «Песня в военной шинели», посвященного 70-летию победы в Великой Отечественной войне, опрос проводился дважды: в самом начале подготовки к мероприятию и на завершающем этапе. Вначале старшеклассники (91 человек) отвечали на следующий вопрос: «Почему ты решил принять участие в фестивале классных хоров «Песня в военной шинели»?»

Подготовка к мероприятию длилась около двух месяцев: ученики выбирали песню, узнавали ее историю, готовили презента-

цию, подбирали оранжеровку, репетировали, приглашали на концерт ветеранов. Незадолго до фестиваля был проведен еще один опрос. Ученикам было предложено ответить на вопрос: изменились ли ваши мотивы участия в концерте и даны те же варианты ответов. Об изменении мотивов написали 38% опрошенных. Данные представим в таблице. Общая сумма превышает 100%, т. к. можно было выбрать несколько вариантов ответов.

Таблица 18

Почему ты решил принять участие в фестивале «Песня в военной шинели?»	Ответы в начале подготовки к фестивалю	Ответы в конце подготовки к фестивалю
Потому что все участвуют	4%	-
Потому что участвует мой друг (подруга)	3%	-
Под давлением классного руководителя	34%	5%
Потому что я люблю петь	8%	11%
Потому что я люблю военные песни	5%	14%
Потому что мне нравится что-то делать вместе со своим классом	40%	48%
Потому что мне хочется почувствовать себя причастным к общенародному празднику	4%	23%
Потому что мне хочется хоть что-то хорошее сделать для ветеранов	11%	36%

Сравнение ответов учащихся в начале и в конце подготовки к фестивалю позволяет сделать вывод об эффективности педагогической работы, в результате которой возросла общественно-значимая и нравственная мотивация участия в мероприятии.

Для оценки эффективности работы по критерию «общественно-значимые поступки и действия, совершаемые на основе морального выбора» мы обратились к методике, предложенной

С.Д. Поляковым для диагностики результатов воспитательной работы школы. Данная методика была применена для выявления таких показателей, как «высокая степень включенности старшеклассников в проекты и мероприятия мировоззренческого характера и положительное отношение к ним».

Как считает ученый, «предмет диагностики воспитания школьников — **факт включенности** учащихся в воспитывающие ситуации (прежде всего в специально организуемую воспитывающую деятельность и общение) и **отношение школьников** к реалиям школьной жизни (к школе, к учителю, классу, тем же совместным делам и праздникам). Такой сравнительно небольшой методический комплекс с критериями «Участие», «Отношение к делам», «Отношение к школе» позволяет сделать весьма говорящие обобщения о результатах и процессе воспитания в школе» [224]. Из годового цикла мероприятий (2014–2015 учебный год) были выбраны те, в которых старшеклассники могли проявить свои мировоззренческие убеждения: необходимость иметь активную жизненную позицию, сохранять историческую память, проявлять сострадание и оказывать бескорыстную помощь тем, кто в ней нуждается, — и проанализирована включенность в них старшеклассников.

После завершения ключевых общешкольных мероприятий, акций проводились экспресс-диагностики или рефлексивные обсуждения их результатов, на основании которых делался вывод об отношении к ним учеников, педагогов и др. участников.

Таблица 19

Мероприятие	% участников от общего числа старшеклассников	Положительное отношение к мероприятию
Акция «Посылка солдату-земляку»	73 %	87 %
Помощь приюту для бездомных животных	64 %	91 %
День Самоуправления	94 %	96 %

Конкурс социальной рекламы для инфозон	59 %	78 %
Концерт к Дню снятия блокады	36 %	96 %
Фестиваль классных хоров «Песня в военной шинели»	74 %	85 %
Деловые игры	93 %	89 %

Письменные и устные отзывы старшеклассников об акциях и мероприятиях свидетельствуют о том, что их участие в общественно-полезной, волонтерской деятельности стало более осмысленным, связанным с мировоззренческими убеждениями.

Отвечая на вопрос, что дало лично Вам участие в мероприятии, ученики высказывали следующие суждения.

- ♦ *Я понял, что могу что-то изменить в своей школе, что, создавая социальную рекламу, я могу публично высказать свои убеждения, бороться с тем, что мне не нравится (терпеть не могу, когда некоторые постоянно списывают, т.е. живут за счет труда других, фактически паразитируют)...*
- ♦ *На Дне Самоуправления я была заместителем директора по учебной работе и еще проводила урок математики в 5 классе. Я, наверно, в первый раз поняла, что значит отвечать за других, за то, чтобы все прошло так, как мы запланировали. Еще я поняла, как много на уроке зависит от того, как ты к нему подготовился: будут ли дети тебя слушать, поймут ли они материал, будет ли им интересно. Я просто на себе ощутила это понятие — ответственность.*
- ♦ *Думаю, благодаря Дню Самоуправления, многие поменяют свое отношение к школе и урокам, почувствовав себя ответственными за то место, которое мы называем вторым домом.*
- ♦ *Участие в деловой игре помогло мне понять, как важно уметь работать в команде, уступать, даже если тебе что-то не нравится, не навязывать свое мнение и думать не о собственном успехе, а о том, чтобы победила команда.*

Итак, можно утверждать, что система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников мотивирует учащихся к общественно-значимым поступкам и действиям. В процессе ее реализации достигаются прогнозируемые

результаты третьей группы: положительные изменения в поведении старшекласников, участие в деятельности мировоззренческой направленности.

**Четвертая группа результатов:** инициирование собственных проектов.

**Критерий: самостоятельная творческая деятельность мировоззренческой направленности.**

**Показатели:**

- ♦ инициирование собственных проектов;
- ♦ качество их реализации.

**Методики диагностики:** анализ результатов деятельности, экспертная оценка, самооценка.

**Результаты диагностики**

*Старшекласниками были инициированы следующие проекты.*

*Ученики 9-го класса провели для учеников начальной школы праздник «Международный день «спасибо». Из школьной газеты: «То, что существует Международный день «спасибо», для детей было настоящим открытием. В день проведения праздника ребята прослушали лекцию о том, откуда и как к нам пришло само слово «спасибо». Затем их вниманию была представлена презентация, как звучит слово «спасибо» на других языках мира. Также они учились писать и говорить это слово на других языках. А в заключение они сделали оригинальные открытки в виде бабочек, на которых были написаны пословицы и поговорки про благодарность».*

*Ученики 8-го класса провели вместе с первокласниками День любимой игрушки. Его придумала инициативная группа учеников вместе с учителем русского языка и литературы. Из школьной газеты: 19 декабря 2014 года я пришел в школу, переоделся и пошел в кабинет русского языка. Вроде, все как обычно, но что-то было не так. У всех ребят были с собой свои любимые игрушки! В этот день наш класс вместе с 1 «В» участвовал в празднике «День игрушки». На переменах был слышен звонкий хохот моих однокласников, они рассказывали друг другу интересные истории о своих игрушках. В основном, это были мягкие игрушки, а одна из моих однокласниц принесла пушистого кота длиной 1м 30см!*

*Я думал, что мы просто весь день будем ходить со своими игрушками и веселиться, но это было только начало! На первом уроке мы писали сочинение «Моя любимая игрушка в детстве», а на четвертом — всем классом пришли к первокласникам. Мои однокласники рассказали историю Николая Чудотворца. Мы узнали, что именно в его честь и проводится этот праздник — День игрушки.*

*Затем нас разделили на команды, куда входили первокласники и восьмикласники, и предложили поставить со своими игрушками кукольный мини-спектакль. Многие ребята придумали сценки про похищение Снегурочки или Деда Мороза, ведь приближался Новый год и все думали о нем.*

*Я даже и не представлял, как это здорово — вдруг окунуться в детство, смотреть на мир глазами ребенка. К тебе как будто возвращаются наивность и доброта. А самое приятное — смотреть, как радуются малыши, участвуя со своими игрушками в настоящем спектакле!»*

Учениками 10-го класса была организована дискуссия на тему: «Социальные сети: пространство свободы или вседозволенности?», 11-й класс стал инициатором Шекспировского фестиваля, по инициативе Лицейского совета прошла акция «Моя семья на фоне истории» (на классных часах ученики работали с сайтом «Подвиг народа», находили там сведения о своих родных, а затем эти сведения размещались на школьном сайте).

Об интересе к творчеству мировоззренческого характера свидетельствует и такой факт. В течение трех лет (2012–2014 гг.) в лицее проводится театральный фестиваль. Каждый класс должен выбрать отрывок из литературного произведения и инсценировать его. Мы обратили внимание на то, что с каждым годом увеличивалось количество произведений философской направленности, выбранных учениками. Так, на театральном фестивале 2014 года были представлены сцена из трагедии Софокла «Антигона», монолог из драмы М. Ю. Лермонтова «Маскарад», инсценировка рассказа «Ataleya Princeps» Всеволода Гаршина, художественное чтение поэмы С. А. Есенина «Черный человек».

Таким образом, можно сделать вывод, что работа в рамках системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников мотивирует их к самостоятельной творческой деятельности мировоззренческой направленности.

Доказательством эффективности системы является также и ее внешняя оценка: положительные отзывы родителей, социальных партнеров, педагогического сообщества о системе воспитательной работы в лицее; использование опыта реализации проектов в работе других образовательных учреждений, награды в профессиональных конкурсах. Так, в 2013 году лицей стал победителем конкурса между образовательными учреждениями, внедряющими инновационные образовательные программы в рамках приоритетного национального проекта «Образование». На конкурс была представлена программа мировоззренческого самоопределения старшеклассников «Необходимость себя».

Лицейская газета «Точка зрения» каждый год завоевывает дипломы различного уровня на районном фестивале школьных изданий «Школьная издательская деятельность», городском конкурсе школьных изданий «Мы — журналисты», городском фестивале прессы «Чтоб услышали голос поколения». Так, в 2013 г. газета была награждена дипломом районного фестиваля «За творческий подход к развитию школьной журналистики и весомый вклад в дело духовно-нравственного воспитания школьников», в 2014 — дипломом городского фестиваля прессы — «За серьезное отношение к проблемам подростков», в 2015 — дипломом победителя районного конкурса прессы детских общественных объединений в номинации «Лучший журналист».

Исследовательские работы учащихся мировоззренческой направленности ежегодно отмечаются дипломами районных, городских и всероссийских ученических конференций, таких как «Купчинские юношеские чтения: наука, творчество, поиск»; «Шаги в науку XXI века», «Конференция победителей» и др.

Итак, на основании всего выше сказанного можно считать обоснованными критерии и показатели мировоззренческого самоопределения старшеклассников и доказанной результативность представленной системы.

### **Выводы по IV главе**

Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников успешно апробирована, доказала свою результативность, принятие учащимися и педагогической общественностью.

В результате ее внедрения произошли положительные изменения, которые проявились в следующих тенденциях.

Педагоги приобрели опыт субъект-субъектного взаимодействия, углубилось их понимание процесса мировоззренческого самоопределения, появился личностный интерес к проблемам мировоззрения, стремление переосмыслить свою педагогическую миссию, укрепилась мотивация к повышению профессионального мастерства.

Старшеклассники включились в процесс осмысления мировоззренческих проблем, философствования, направленного на личностное присвоение позитивных ценностей; приобрели умение вести мировоззренческий диалог; включились в деятельность мировоззренческой направленности: волонтерскую, исследовательскую, творческую; стали инициаторами проектов, в процессе реализации которых развивались качества, способствующие творческой реализации мировоззренческих убеждений: самостоятельность, ответственность, креативность, способность вести за собой.

Мониторинг эффективности системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников показал положительную динамику по следующим параметрам:

- ♦ активная, заинтересованная позиция учащихся при обсуждении мировоззренческих проблем на уроках, во внеурочной

деятельности (на этапе предварительных замеров — 27 %, на завершающем этапе — 53 %);

- ♦ участие в проектах Программы (на этапе предварительных замеров — 23 %, на завершающем этапе — 74 %);
- ♦ включенность в познавательную, творческую, исследовательскую, общественно-полезную, трудовую, волонтерскую деятельность и т. д. (на этапе предварительных замеров — 31 %, на завершающем этапе — 82 %);
- ♦ выбор темы исследовательской работы мировоззренческой направленности (на этапе предварительных замеров — 5 %, на завершающем этапе — 24 %);
- ♦ рост активности учащихся в проектной и исследовательской деятельности повысился на 34 %;
- ♦ инициативное участие старших школьников в социально-значимой деятельности возросло на 29 %;
- ♦ результативное участие старшеклассников в конкурсах, фестивалях и других мероприятиях районного, городского уровней увеличилось на 27 %;
- ♦ активное внедрение педагогами школы проектных и исследовательских технологий (на этапе предварительных замеров — 25 %, на завершающем этапе — 65 %); диалоговых технологий и системно-деятельностного подхода (на этапе предварительных замеров — 31 %, на завершающем этапе — 67 %);
- ♦ уровень удовлетворенности реализацией системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников: родителей — 70 %, учащихся — 83 %, педагогов — 85 %.

В связи с переходом всех образовательных учреждений России на новые школьные образовательные стандарты, в которых личностные результаты образования поставлены на первое место, система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников будет востребована в педагогической среде. Представленную систему можно реализовать в любом образовательном учреждении, творчески адаптировав основные идеи применительно к сложившимся условиям работы, имеющимся ресурсам и традициям конкретной школы любого типа.

## Заключение

В монографии рассматривалась проблема мировоззренческого самоопределения старшеклассников в новых культурно-образовательных условиях, интерпретировались результаты многолетней исследовательской работы автора по данной проблеме.

Цель исследования заключалась в проектировании, апробировании и обосновании системы педагогической поддержки старшего школьника, поиске педагогических средств, которые стимулируют мировоззренческое самоопределение старшеклассника в условиях мировоззренческого плюрализма, культуры постмодерна, изменившихся представлений о ценностях и смыслах, разнонаправленном влиянии воспитательных институций.

В ходе исследования проблемы были получены три группы научных результатов: теоретические, эмпирические и практические, описание и интерпретация которых определили логику изложения.

В **теоретической** части исследования рассмотрена современная мировоззренческая ситуация как ситуация кризиса мировоззрения, и на основании этого сделаны выводы о глобальном противоречии, обуславливающем сегодня мировоззренческое самоопределение старших школьников. Это противоречие между ***потребностью юношества в целостном, внутренне непротиворечивом мировоззрении, которое стало бы точкой опоры в современном кризисном мире***, и

- ♦ сложностью его формирования в ситуации множественности мировоззрений;
- ♦ разнонаправленностью влияний семьи, школы, СМИ и других общественных институтов;
- ♦ мировоззренческой разобщенностью в учительской среде;
- ♦ разобщенностью знаний и информации, не складывающихся в единую мировоззренческую картину мира;
- ♦ механистическим и во многом бюрократическим подходом к воспитательному процессу, который дробится на такие

*составляющие, как духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, эстетическое, физическое и др. виды воспитания;*

- ♦ *сохраняющимся формальным, количественным подходом к оценке результатов образования, следствием чего является ориентация образовательного процесса в первую очередь не на личностный, а на предметный результат;*
- ♦ *отсутствием системы педагогической поддержки мировоззренческих исканий юношества.*

Проведена систематизация современных научных знаний о феноменах *самоопределение* и *мировоззрение*, что позволило сформулировать определение понятия *мировоззренческое самоопределение*, выявить педагогический смысл данного феномена. Мировоззренческое самоопределение — это свободная, внутренняя духовная деятельность, направленная на создание собственной философии, содержанием которой является постановка и решение основных смысложизненных проблем (отношение к себе, другому человеку, обществу, миру, Богу), главной из которых является проблема смысла жизни. Результатом процесса мировоззренческого самоопределения является построение целостного мировоззрения.

Педагогический смысл мировоззренческого самоопределения в том, что этот процесс нуждается в актуализации, поддержке, коррекции и направлении со стороны педагогов. Именно школьное образование должно направить старшеклассника на принятие общечеловеческих и базовых национальных ценностей, помочь гармонизировать в целостном мировоззрении научные и экзистенциальные знания.

Логика научного исследования привела к необходимости широкого изучения внутреннего мира современного старшеклассника, его смысложизненных поисков.

**Эмпирическое** исследование охватывало более тысячи старшеклассников и включало в себя анкетные опросы, анализ философских эссе, творческих работ, включенное педагогическое наблюдение на уроках и внеклассных мероприятиях, совместную исследовательскую и проектную деятельность, интервьюи-

рование учителей, родителей, социальных партнеров школы. Обращение к внутренней картине развития старших школьников позволило исследовать неповторимый экзистенциальный опыт молодых людей, значимые для них мировоззренческие проблемы, потребности, сомнения, поиски, взгляды и убеждения, осмыслить которые стало возможно благодаря анализу их письменных работ и устных высказываний.

Было установлено, что у большинства старшеклассников присутствует устойчивый интерес к проблемам мировоззрения, заинтересованность в их обсуждении и решении, однако и процент тех, кто не испытывает личной заинтересованности в решении этих проблем, достаточно высок.

Наибольший интерес у учеников вызывают такие проблемы, как поиск смысла жизни, своего пути, вопросы веры.

Степень влияния школы на мировоззрение учащихся можно определить как низкую, более всего старшеклассников побуждает к размышлениям о «вечных проблемах» желание самостоятельно в них разобраться, найти свой ответ, менее всего — школьная жизнь и общение с учителями; однако у половины старшеклассников был учитель, который оказал влияние на становление их мировоззрения.

Из всех компонентов школьного образования наибольшим потенциалом в плане воспитания мировоззрения обладает личность учителя. Чтобы побуждать ученика к философским раздумьям, помогать в решении смысложизненных проблем, педагог, с точки зрения учащихся, должен обладать следующими личностными и профессиональными качествами: умением выстраивать доверительные отношения, общаться на равных, строить уроки в форме дискуссии, находить в изучаемом материале интересные для школьников проблемы и побуждать к их осмыслению и решению.

В современном школьном образовании существует объективное противоречие между потребностью учащихся в мировоззренческом самоопределении и недостаточной готовностью школы поддержать эту потребность.

Эмпирическое исследование, направленное на изучение позиции учителя по отношению к педагогической поддержке мировоззренческого самоопределения старших школьников, показало, что педагоги считают воспитание мировоззрения одной из сущностных задач школьного образования. Однако только половина учителей может сформулировать мировоззренческий смысл преподавания своего предмета, остальные либо ставят перед собой слишком общие задачи, которые должно решать все школьное образование в целом, либо слишком узкие, утилитарные (подготовка к ЕГЭ и т. д.). Также около половины опрошенных считают себя недостаточно подготовленными для решения задачи помощи учащимся в их мировоззренческом становлении: им не хватает философских, психологических, религиозных, методических знаний.

На основании анализа эмпирических данных была обоснована необходимость построения системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников и системы подготовки учителей для ее практической реализации.

Для решения этой задачи был создан педагогический проект, в рамках которого разрабатывались системные условия, механизмы, формы, поддерживающие мировоззренческое самоопределение учащихся в процессе учебной и внеурочной образовательной деятельности. Проектная деятельность велась в двух направлениях.

1. Организация работы с педагогами, направленной на
  - ♦ развитие их мотивации осуществлять педагогическую поддержку мировоззренческого самоопределения старшеклассников;
  - ♦ освоение необходимых знаний и приёмов поддержки;
  - ♦ создание программы педагогической поддержки учащихся в их мировоззренческом самоопределении.
2. Организация работы со старшеклассниками, поддерживающей процесс их мировоззренческого самоопределения.

Результатом проекта стало создание программы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников «Необходимость себя».

**Практическим** результатом исследования стала разработка, апробация и обоснование системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшего школьника: определение ее целей, принципов построения, основных направлений, их содержания, критериев и показателей результативности.

Она состоит из четырех направлений: «Пространство смыслов», «Пространство дискуссии», «Пространство деятельности» и «Пространство творчества», каждое из которых представлено несколькими проектами.

Педагогическая поддержка мировоззренческих исканий старших школьников заключается в том, что педагоги

- ♦ выявляют мировоззренческие проблемы, волнующие старшеклассников;
- ♦ актуализируют мировоззренческое содержание учебных предметов, вовлекая учащихся в философские размышления;
- ♦ создают условия для мировоззренческого диалога на уроке и во внеурочной деятельности;
- ♦ вовлекают учеников в различные проекты мировоззренческой направленности;
- ♦ стимулируют самостоятельную творческую деятельность старшеклассников, способствующую практической реализации их мировоззренческих убеждений.

Система построена так, что, переходя от одного направления к другому, ученик внутренне растет: от умения видеть мировоззренческие проблемы в научном знании, в искусстве, осознания их важности для всего человечества и для себя лично — к умению вести мировоззренческий диалог, далее — претворять свои убеждения в деятельность и, наконец, — к умению вести за собой, вовлекать других в собственные творческие проекты мировоззренческой направленности.

Системой предусматривается возможность выбора учащимся интересующих его проблем, собеседников, способа представления собственной позиции, видов деятельности, способа творческой реализации.

Определены и обоснованы критерии мировоззренческого самоопределения: философствование, диалоговая позиция,

общественно-значимые поступки и действия, совершаемые на основе морального выбора, самостоятельная творческая деятельность мировоззренческой направленности.

Результативность системы педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников экспериментально подтверждена в опыте работы ГБОУ лицей № 226 г. Санкт-Петербурга.

В ходе исследования определились проблемы, требующие дальнейшего изучения: постановка вопроса о воспитании целостного мировоззрения подрастающего поколения; изучение возможностей специальной подготовки педагогических кадров, ориентированных на педагогическую поддержку мировоззренческого самоопределения старшеклассников; изучение специфики мировоззренческих интересов и особенностей их развития средствами школьного образования применительно к подростковому и младшему школьному возрасту; изучение мировоззренческого потенциала различных учебных предметов и образовательных областей. Изучаемая нами проблема представляется открытой, требующей согласованных усилий всего педагогического сообщества, коллективной работы учителей разных типов школ (обычных, элитарных, городских, сельских и т. д.).

## Литература

1. *Абрахматова Г. А.* Мировоззренческие парадигмы образования (социально-философский анализ): автореферат ... канд. филос. наук. — Алматы, 2010.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 334 с.
3. *Алексеев П. В., Панин А. В.* Философия: Учебник. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Проспект, 2003. — 608 с.
4. *Алексеева Е. В., Братченко С. Л.* Психологические основы толерантности учителя // Монологи об учителе. — СПб.: СПбАППО, 2003. — С. 165–172.
5. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. — М.: Дом Ш. Амонашвили, 1996. — 494 с.
6. *Амяга Н. В.* Исследование развития способностей рефлексии, понимания и мировоззренческого самоопределения старшеклассников // Рефлексивные процессы и управление: Сборник материалов VII Международного симпозиума 15–16 октября 2009 г., Москва / Под ред. В. Е. Лепского. — М.: Когито-Центр, 2009. — 272 с.
7. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 339 с.
8. *Андреев В. И.* Ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования // Образование и саморазвитие. — 2011. — № 1. — С. 3–7.



9. *Андреева Н. Д., Алексеева Т. Б., Ларченкова Л. А. и др.* Формирование научного мировоззрения в процессе естественнонаучного образования школьников: методология исследований, состояние проблемы в теории и практике: Коллективная монография / Под ред. Н. Д. Андреевой. — СПб.: Свое издательство, 2013. — 182 с.
10. *Андронов Д. А., Антилогова Л. Н.* Проблема смысла жизни в представлениях старшеклассников // Вестник Омского университета. — Сер.: Психология. — 2004. — № 2. — С. 12–18.
11. *Андрякова Т. В.* Мировоззрение молодежи в современной России. Религиозный аспект: Дис. ... канд. филос. наук. — Архангельск, 2004.
12. *Анишкин Ю. В.* Педагогические условия становления экзистенциально-гуманистического мировоззрения будущего учителя в системе вузовского образования: Дис. ... канд. пед. наук. — Иркутск, 2001.
13. *Антонова Н. В., Белоусова В. В.* Самоопределение как механизм развития идентичности // Вестник московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. — Сер.: Педагогика и психология. — 2011. — № 2.
14. *Арсеньев А. С.* Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 592 с.
15. *Арутюнян М. П.* Мировоззрение: онтологический и методологический подходы: Дис. ... д-ра филос. наук. — Хабаровск, 2006. — 352 с.
16. *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
17. *Атепалихин М. С.* Проблема формирования мировоззрения школьников при проведении физических измерений: Дис. ... канд. пед. наук. — Киров, 2005.

18. *Ашманис М. Г.* Формирование научного мировоззрения у всех трудящихся — закономерность социализма: Дис. ... д-ра филос. наук. — М., 2007.
19. *Бароненко А. С.* Обществознание: проблемы формирования научного мировоззрения и ЕГЭ // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2011. — № 4 (9). — С. 79–85.
20. *Барсукова Н. К.* Формирование научного мировоззрения студентов в образовательном процессе вуза: Дис. ... канд. пед. наук. — Новокузнецк, 2007. — 173 с.
21. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963.
22. *Бахтин М. М.* К методологии гуманитарных наук // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979.
23. *Бахтин М. М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники / Под ред. И. Т. Фролова. — М.: Наука, 1986. — С. 108–222.
24. *Бекетова С. И.* Формирование научного мировоззрения учащихся при изучении естественно-географических дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2008.
25. *Берестовицкая С. Э.* Воспитание личностного отношения старшеклассников к проблемам мировоззрения: Дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2006.
26. *Берестовицкая С. Э.* Значимость мировоззренческих вопросов для старшеклассников (итоги опроса) // Воспитание школьников. — 2013. — № 6. — С. 30–35.
27. *Берестовицкая С. Э.* Мировоззренческие проблемы в осмыслении современных десятиклассников // Воспитание школьников. — 2014. — № 4. — С. 26–28; № 5. — С. 10–15; № 6. — С. 35–42.
28. *Берсенева Т. А.* Духовно-нравственные ценности и ориентации в мировоззрении старшеклассников и учителей: Монография. — СПб.: СПбАППО, 2004. — 187 с.

29. *Берсенева Т. А.* Религия, вера, Церковь в системе нравственных ценностей и духовных ориентиров старшеклассников и учителей // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. — Сер. 4: Педагогика. Психология. — 2008. — Вып. 8.
30. *Берченко Т. В.* Формирование целостного мировоззрения студентов педагогического колледжа в системе их литературного развития: Дис. ... канд. пед. наук. — Мурманск, 2004.
31. *Библер В. С.* Мышление как творчество (Введение в логику мыслительного диалога). — М.: Политиздат, 1975. — 399 с.
32. *Библер В. С.* Нравственность. Культура. Современность: Философские размышления о жизненных проблемах. — М.: Знание, 1990. — 62 с.
33. *Биери П.* Что значит быть образованным человеком? // URL: <http://www.strana-oz.ru/?numid=41&article=1598> (дата обращения: 04.02.2015).
34. *Блинов Л. В.* Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический подход: Дис. ... д-ра пед. наук. — Биробиджан, 2001.
35. *Богдан Е. Г.* Типология смысла жизни у современной молодежи. Современное состояние и перспективы развития психологии общения: материалы Междунар. науч. — практ. конф. (Гродно, 8–9 окт. 2010 г.) / Отв. ред. Л. М. Даукша. — Гродно: ГрГУ, 2010. — 385 с.
36. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 199 с.
37. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — 464 с.
38. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1979. — № 4. — С. 23–31.
39. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003.

40. *Бондаревская Е. В.* Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности. — 1999. — № 5. — С. 41–52.
41. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. — Ростов-н/Д.: Учитель, 1999. — 560 с.
42. *Бондаревская Е. В.* Методологические стратегии личностно-ориентированного воспитания // Известия РАО. — 1999. — № 3. — С. 23–32.
43. *Бондаревская Е. В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 29–36.
44. *Боргояков С. А.* Теория и практика формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в условиях развития образования, 1970–99 гг. (На примере Республики Хакасия): Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2001. — 379 с.
45. *Бордовская Н. В.* Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. — СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. — 512 с.
46. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 2000. — 299 с.
47. *Бореев Ю. Б.* Культура эпохи и историческая парадигма бытия человечества // Теоремы культуры, сборник статей. — Москва: А.Д.&Т., 2003. — С. 8–54.
48. *Борисов С. В.* Эпистемологические проблемы генезиса философствования в первоначальной (наивной) форме: Дис. ... д-ра филос. наук. — Челябинск, 2008. — 348 с.
49. *Борисова Е. М.* Профессиональное самоопределение (Личностный аспект): Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1995. — 411 с.
50. *Боровских А. В., Розов Н. Х.* Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: Уч. пос. — М.: МАКС Пресс, 2010. — 80 с.

51. *Бортник А. Ф.* Педагогические основы формирования научного мировоззрения учащихся старшего подросткового возраста (на примере изучения географии): Дис. ... канд. пед. наук. — Якутск, 2002.
52. *Бохеньский Ю.* Сто суеверий: Краткий философский словарь предрассудков / Пер. с польск. — М.: Прогресс, 1993. — 187 с.
53. *Бражникова А. Н.* Отношение современной молодежи к религии // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2011. — № 9 (79), 6 октября. — С. 41–46.
54. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988. — 301 с.
55. В поисках мировоззрения XXI века: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. В. П. Дурина. — Хабаровск: ДВГУПС, 2002. — 170 с.
56. *Вайзер Г. А.* Отношение старшеклассников к проблеме смысла жизни // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III–IV симпозиумов. — М., 2001. — С. 172–179.
57. *Вайзер Г. А.* Представления школьников о «смысле жизни» и «акме» человека // Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы VI–VII симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А. А. Бодалева, В. Э. Чудновского, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер. — Самара: НТЦ, 2002. — С. 292–299.
58. *Вайзер Г. А.* Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психол. журнал. — 1998. — Т. 19, № 5. — С. 3–14.
59. *Валицкая А. П.* Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 15–19.
60. *Васильев В. Г., Мазеин В. О., Мартыненко Н. И.* Отношение студенческой молодежи к религии // Социологические исследования. — 2000. — № 1. — С. 119–120.
61. *Вершиловский С. Г., Матюшкина М. Д.* Голоса поколения: социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской

- школы: учебно-методическое пособие / Под ред. С. Г. Вершловского. — СПб.: СПбАППО, 2013.
62. *Вилкова Л. В.* Современная парадигма школьного образования: изменение философии оценивания // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы Международ. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 115–117.
63. *Винтин И. А.* Педагогические основы социального самоопределения студентов во внеучебной деятельности в высшем учебном заведении: Дис. ... д-ра пед. наук. — Саранск, 2006. — 421 с.
64. *Воронин В. Т.* Ресурсы и время: социально-философский контекст. — Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 2000.
65. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е. Н. Степанова. — М.: Сфера, 2001. — 128 с.
66. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
67. *Гавриленко В. А.* Динамика мотивационных черт личности и профессиональной мировоззренческой позиции студентов-психологов: Автореферат дис. ... канд. псих. наук. — Краснодар, 2005.
68. *Газман О. С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. — 1995. — № 3. — С. 58–64.
69. *Галицких Е. О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. — М.: Академический проект, 2004. — 240 с.
70. *Ганиев Р. М.* Архитектоника философско-культурологического мировоззрения: методологический аспект теоретико-множественного представления: Дис. ... д-ра филос. наук. — Уфа, 2004.

71. *Гессен С. И.* Избранные сочинения. — М.: РОССПЭН, 1998. — 814 с.
72. *Гессен С. И.* Мировоззрение и образование // Образование и педагогика Российского Зарубежья: Сб. статей и материалов. — М.: ИНПО, 1995. — С. 91–113.
73. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
74. *Гинзбург М. Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 19–26.
75. *Глазунова О. И.* Психологические условия и механизмы формирования способности самоопределения у старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
76. *Голованова Н. Ф.* Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. — 2007. — № 10. — С. 38–47.
77. *Горбушина С. Н.* Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ижевск, 2005.
78. *Грачева В. И.* Педагогические условия формирования экологических убеждений как компонента научного мировоззрения учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001.
79. *Гречко П. К., Вержбицкий В. В.* Философия [электронный ресурс] URL: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/philos/philos.html> (дата обращения: 04.04.2016).
80. *Григоренко Д. Л.* Самоопределение личности как междисциплинарная проблема // Человек и образование. — 2008. — № 2 (15). — С. 89–94.
81. *Григорьев Д. В.* Педагогическая поддержка поиска старшеклассниками ценностных смыслов жизни: Дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 2000.
82. *Григорьева Л. А.* Стимулирование старшеклассников к выбору мировоззренческих позиций: Дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 1998.

83. *Губанова М. И.* Система формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников: Дис. ... д-ра пед. наук. — Кемерово, 2004.
84. *Гурлева Т. С.* Поиск высокого смысла жизни как условие повышения качества жизни: ориентиры психологической помощи // Вестник Пермского университета. — Сер.: Философия. Психология. Социология. — 2011. — Вып. 3 (7).
85. *Гусева И. А.* Социально-педагогическое обеспечение развития субъектности студента в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. — Кострома, 2006.
86. *Гусейнов А. А.* Философия как этический проект: Доклад на XXIII Всемирном философском конгрессе (Афины, 4–10 августа 2013 г.). — М.: ИФ РАН, 2013. — 23 с.
87. *Гущина Т. Н.* Ценностные ориентации как фактор развития субъектности старшеклассника // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — № 1. — С. 28–33.
88. *Данилова Г. В.* Влияние массовой культуры на процесс самоопределения старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1997.
89. *Данилюк А. Я., Кондакова А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2009. — 23 с.
90. *Демина Т. А.* Ценностное самоопределение старшеклассников в диалоге культур: Дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2007.
91. *Диасамидзе Б. Р.* Формирование научного мировоззрения студенческой молодежи в условиях развитого социализма (на примере педагогических вузов Грузинской ССР): Дис. ... канд. ист. наук. — М., 2007.
92. *Дмитриева Н. В.* Формирование научного мировоззрения в космическом образовании школьников: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2011.

93. *Дозорова Е. В.* Методические рекомендации для экспертов аттестационной комиссии по оцениванию педагогических проектов [электронный ресурс] URL: <http://gigabaza.ru/doc/37397.html> (дата обращения 15.03.2015).
94. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской. — М.: Совершенство, 1997. (URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-mehanizm-formirovaniya-antikorrupsionnoy-ustoychivosti-lichnosti#ixzz3XptJSEQW> (дата обращения 04.02.2016)).
95. *Евстигнеева Ю., Собкин В.* Особенности проявлений профессиональной толерантности в подростковой субкультуре // Век толерантности. — 2003. — № 6.
96. *Жиркова Е. С.* Педагогические основы приобщения учащихся национальной школы к традиционному мировоззрению народа саха: Дис. ... канд. пед. наук. — Якутск, 1999.
97. *Жохов А. Л.* Научные основы мировоззренчески направленного обучения математике в общеобразовательной и профессиональной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1999.
98. *Жукова В. Н.* Формирование мировоззрения учащихся средней общеобразовательной и профессиональной школы в процессе литературного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. — Казань, 1993.
99. *Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды // Вестник практической психологии образования. — 2007. — № 2 (11). — С. 7–8.
100. *Загрядская Н. Н.* Психологическая поддержка старшеклассников при решении ими экзистенциальных проблем: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ростов н/Д., 1999.
101. *Залесский Г. Е.* Психология мировоззрения и убеждений личности. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — 144 с.
102. *Захрятин А. В.* Виртуальное мировоззрение как феномен развития современной науки и общества: Дис. ... канд. филос. наук. — Саранск, 2004.

103. *Золотухина-Аболина Е. В.* О чувстве смысла // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. — 2006. — № 1.
104. *Зотова А. Э.* Проблемы жизненного определения агрессивных старшеклассников // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Материалы VIII–X симпозиумов / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чуковского. Ч. 1 — М.: Смысл, 2004.
105. *Иванова О. Э.* Философствование как способ коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. — 2010. — № 1. — С. 63–66.
106. *Игнатьева Т. Б.* Проблема формирования основ научного мировоззрения учащихся в советской педагогике: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1975.
107. *Ильина А. Н.* Теоретические проблемы воспитания у старшеклассников экологической культуры как части их мировоззрения: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998.
108. *Ильиных О. П.* Социальный кризис российского общества и мировоззрение молодежи: Дис. ... канд. филос. наук. — Пермь, 1997.
109. *Каган М. С.* О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании: Сб. материалов конф. — Сер.: «Symposium». — Вып. 22. — СПб., 2002.
110. *Каган М. С.* Философия культуры. — СПб.: Петрополис, 1996. — 294 с.
111. *Каган М. С., Эткин А. М.* Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 25–34.
112. *Казначеева Н. Н.* Развитие гуманистического мировоззрения старшеклассников средствами русской классической литературы: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000.
113. *Караковский В. А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. — М., 1993. — 75 с.

114. *Кариковский В. А.* Школа практического гуманизма как институт мировоззренческого самоопределения нового поколения // Народное образование. — 2007. — № 1. — С. 207–216.
115. *Карасёва Е. О.* Развитие мировоззренческой позиции педагога о современной семье как социокультурной ценности: Дис. ... канд. пед. наук. — Ставрополь, 2003.
116. *Кармазина Е. В.* Философия свободы и проблема идентичности: Монография / Отв. ред. А. Ж. Жафяров. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. — 236 с.
117. *Картанова Т. Е.* Мировоззренческое сознание молодежи в нестандартном городском социуме (Философско-культурологический подход): Дис. ... канд. филос. наук. — Н. Новгород, 2005.
118. *Касьян А. А.* Мировоззренческая позиция преподавателя // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 12. — С. 48–52.
119. *Касьян А. А.* Математическое знание как мировоззренческое явление: Дис. ... д-ра филос. наук. — Н. Новгород, 1991.
120. *Касьянов С. В.* Динамика мировоззренческих ориентиров личности в условиях глобализации: Дис. ... канд. филос. наук. — Ставрополь, 2007.
121. *Каунова Н. Г.* Особенности личностного самоопределения старших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2006.
122. *Кириленко С. Д.* Физическая картина мира как фактор формирования научного мировоззрения курсантов военно-инженерного училища (методологический аспект): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. — М., 1984.
123. *Кирякова А. В.* Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. — Оренбург: ОГПУ, 1996. — 187 с.
124. *Клементьева Т. Н.* Диалог науки и религии — путь к мировоззрению нового тысячелетия // Онтология и мировоззрение (Тематический сборник). — Уфа, 2000. — 162 с.

125. *Клочкова Л. И.* Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 3.
126. *Ковров В. В., Мириманова М. С., Оганесян Н. Т.* Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности: Учебно-методическое пособие. — М.: Экон-информ, 2012. — 181 с. (URL: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/KVs-2012.pdf#page=2> (дата обращения 04.02.2016)).
127. *Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П.* Педагогическое проектирование: Уч. пос. / Под ред. И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2005. — 288 с.
128. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. — СПб.: СПбГУПМ, 1999. — 242 с.
129. *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.
130. *Кон И. С.* Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
131. *Кон И. С.* Психология старшеклассника. — М.: Просвещение. — 1982. — 203 с.
132. *Кон И. С.* Этапы подросткового и раннего юношеского возрастов // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пос. для студ. вузов. — М.: Академия, 2003 (URL: <http://pravoknigi.ru/pedagogika/155-hrestomatija-voztastnaja-i-pedagogicheskaja-psih/4548-kon-is-etapy-podrostkovogo-i-rannego-junosheskogo-voztastov.html> (дата обращения 04.02.2016)).
133. *Конт-Спонвиль А.* Философский словарь. — М.: Этерна, 2012. — 752 с.
134. *Корнетов Г. Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43–48.

135. *Коровкина Т. Е.* Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления будущего учителя на начальном этапе обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. — Кострома, 2004.
136. *Коротенков Ю. Г.* Информационная образовательная среда основной школы. — М.: Академия АйТи, 2011. — 152 с.
137. *Косихина Т. В.* Педагогические условия формирования диалектико-материалистического мировоззрения студентов в процессе изучения общенаучных дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук. — Саранск, 1985.
138. *Кострюкова Е. А.* Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника: Дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 1999.
139. *Костюкова Т. А.* Профессиональное самоопределение будущего педагога в традиционных российских духовных ценностях: Дис. ... д-ра пед. наук. — Томск, 2002.
140. *Котельников М. Е.* Философия (лекции) [электронный ресурс] URL: <http://www.studfiles.ru/preview/332898/> (дата обращения 04.02.2016).
141. *Котляков В. Ю.* Методика исследования системы жизненных смыслов // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. — Вып. 2. — Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003.
142. *Красюк В. Ф.* Формирование атеистического мировоззрения трудящихся Белоруссии в начале XX века. — Минск, 1984. — 182 с.
143. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред. — сост. Л. А. Карпенко. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 512 с.
144. *Кривишенко Л. П.* Теория и практика подготовки студентов педагогического вуза к профессиональному самоопределению школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2000.

145. *Крылова Н. Б.* Педагогическая поддержка и воспитывающее общение // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ульяновск: УлГПУ, 2005. — С. 193–201.
146. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. — М.: Народное образование, 2000. — 272 с.
147. *Кувишинов Ю. А.* Анализ экологических основ ноосферного мировоззрения: Дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 2006.
148. *Кукуев А. И.* Парадигмальный подход в образовании взрослых // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. — 2007. — № 2. — С. 25–37.
149. *Кулаков П. А.* Учащаяся молодежь и религия // Социс. — 1995. — № 11. — С. 91–99.
150. *Кундозерова Л. И.* Педагогические основы формирования профессионального самоопределения детей-сирот как средства их социальной защиты: Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1999.
151. *Куницын В. И.* Мировоззрение: единство с миром и противостояние ему // Философия науки и научно-технической цивилизации / Под ред. В. А. Яковлева, С. Л. Катречко. — М.: Полиграф-Информ, 2005.
152. *Латуха Е. А.* Формы, механизмы и социальные пространства самоопределения личности: Дис. ... канд. филос. наук. — Новосибирск, 1999.
153. *Лебедева Н. Н.* Гармонизация педагогического процесса ценностного самоопределения старших школьников: дис. ... д-ра пед. наук. — Тюмень, 2006.
154. *Леонтьев Д. А.* Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии (Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета) — 2005. — № 7. — С. 16–21.
155. *Леонтьев Д. А.* Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность // Менталитет и коммуникативная

- среда в транзитивном обществе / Под ред. В. И. Кабрина, О. И. Муравьевой. — Томск: Томский государственный университет, 2004. — С. 11–29.
156. *Леонтьев Д. А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности [электронный ресурс]. URL: [psylib.org.ua>books/\\_leond01.htm](http://psylib.org.ua/books/_leond01.htm) (дата обращения 04.02.2016).
157. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — 304 с.
158. *Лернер П. С.* Самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста [электронный ресурс]. URL: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1709&binn\\_gubrik\\_pl\\_articles=183](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1709&binn_gubrik_pl_articles=183) (дата обращения 09.10.2013).
159. *Лешуков А. П.* Концептуальные основы реализации мировоззренческого потенциала специальной подготовки будущих учителей физики в педагогическом вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. — Вологда, 2003.
160. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций. — М.: Юрайт, 1999. — 324 с.
161. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. — Волгоград: Перемена, 2000. — 248 с.
162. *Логинова Е. В.* Социально-психологические особенности самоопределения в юношеском возрасте в ситуации нестабильности общества: Дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2006.
163. *Логинова Н. А.* Жизненный путь как проблема психологии // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 103–108.
164. *Лойхман И. Я.* Три уровня мировоззренческого самоопределения личности // Онтология и мировоззрение (Тематический сборник). — Уфа, 2000. — 162 с.
165. *Ляу М. М.* Формирование мировоззренческих ценностей у старшеклассников в системе непрерывного образования: Дис. ... канд. пед. наук. — Карачаевск, 2003.

166. *Магомедова А. И.* Формирование основ научного мировоззрения у выпускников основной общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 2001.
167. *Малинин В. А.* Формирование научного мировоззрения старшеклассников в современной общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. — Новгород, 2006.
168. *Малиновская К. В.* Понимание, его роль в процессе познания и формирования научного мировоззрения: Дис. ... канд. филос. наук. — Обнинск, 1985.
169. *Мамардашвили М. К.* Необходимость себя. Введение в философию, доклады, статьи, философские заметки. — М.: Лабиринт, 1996. — 431 с.
170. *Мартьянов К. А.* Подходы к оценке духовно-нравственного здоровья современных школьников // Воспитание школьников. — 2013. — № 8. — С. 47–49.
171. *Маслоу А.* Самоактуализация: Пер. с англ. // Психология личности: Тексты. — М.: Просвещение, 1989. — 231 с.
172. *Маслоу А. Г.* Новые рубежи человеческой природы / Под ред. Г. А. Балла и др. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
173. *Матвеева А. И.* Принципы формирования мировоззренческих идеалов личности: социально-философский анализ [электронный ресурс]. URL: <http://www.teoria-practica.ru/-5-2011/philosophy/matveeva.pdf> (дата обращения 04.02.2016).
174. *Машарова Т. В.* Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. — Ярославль, 1999.
175. *Мелентьева А. А.* Реализация идей синергетики в содержании биологического образования как условие успешности формирования экологического мировоззрения старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. — Тюмень, 2000.
176. *Меликов И. М.* Свобода как идеал духовной жизни в системе религиозно-философского мировоззрения: Дис. ... д-ра филос. наук. — М., 2005.



177. *Меренков В. И.* О выборе смысла жизни в современную эпоху // Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы VI–VII симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А. А. Бодалева, В. Э. Чудновского, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер. — Самара: НТЦ, 2002. — С. 292–299.
178. *Метлик И. В.* Формирование мировоззрения старшеклассников в процессе освоения религиозных знаний: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998.
179. *Мещеряков Б. Г.* Психологические проблемы антропологии образования // Вопросы психологии. — 1998. — № 1.
180. *Мещерякова И. А.* Изучение жизненных проблем старшеклассников — методика и результаты исследования [электронный ресурс]. URL: <http://www.fpo.ru/staff/index/1/55.html> (дата обращения 30.03.2012).
181. *Михайлова Т. П.* Формирование мировоззрения школьников на уроках художественно-эстетического цикла (На примере авторского курса «Мироздание»): Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999.
182. *Молева А. Ф.* Формирование материалистического мировоззрения учащихся школ II ступени РСФСР в 1917–1931 гг.: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1975.
183. Молодежь и религия: социологический аспект. Из доклада кандидата педагогических наук, проректора по научной работе СИПКРО Е. П. Бельчиковой // Православная народная газета [Самара]. — 2003. — Июнь.
184. *Моносзон Э. И.* Основы педагогических знаний. — М.: Педагогика, 1986. — 200 с.
185. *Моносзон Э. И.* Мировоззрение // Педагогическая энциклопедия: В 2 т. — Т. 2. — М.: Советская энциклопедия, 1965. — С. 835–839.
186. *Мордовская А. В.* Этнопедагогические основы формирования жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников (На примере Республики Саха (Якутия)): Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2000.

187. *Морозова В. П.* Организационно-педагогические основы формирования научного мировоззрения учащихся в современных условиях (На материалах Всероссийского выставочного центра): Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001.
188. *Морозова М. И.* Формирование научного мировоззрения у учащихся при обучении общей биологии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2005.
189. *Мосиенко Л. В.* Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской молодежной субкультуры: Дис. ... д-ра пед. наук. — Оренбург, 2012.
190. *Муздыбаев К.* Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. — 1998. — Т. 1, № 2. — С. 100–109.
191. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов. — М.: Академия, 1999. — 456 с.
192. *Мчедлов М. П.* О религиозности российской молодежи // Социологические исследования. — 1998. — № 6.
193. На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России (опыт социологического анализа): Коллективная монография / Под ред. М. Е. Поздняковой, Т. А. Хагурова. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т; М.: Институт социологии РАН, 2012. — 344 с.
194. *Налимов В. В.* В поисках новых смыслов. — М.: Прогресс, 1993. — 280 с.
195. Наука. Технологии. Человек. Материалы «круглого стола» [электронный ресурс]. URL: [http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1235&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1235&Itemid=52) (дата обращения 04.02.2016).
196. *Немов Р. С.* Психология. — Кн. 2: Психология образования. — 2-е изд. — М., 1995. — 496 с.
197. *Нечаев М. П.* Диагностическая деятельность в управлении воспитательным процессом // Воспитание школьников. — 2010. — № 5. — С. 10–15.

198. *Нечаев М. П.* К вопросу мониторинга воспитательной компоненты в общеобразовательной организации // Воспитание школьников. — 2015. — № 1. — С. 17–24.
199. *Нечаев М. П.* Системно-квалиметрическая характеристика понятий «качество воспитания» и особенности его оценивания // Воспитание школьников. — 2012. — № 2. — С. 19–27.
200. *Никитина Н. Н.* Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. — Ульяновск, 2003.
201. *Николаева А. Б.* Понимание смысла жизни личностью в современном мире // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Материалы VIII–X симпозиумов / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чуковского. Ч. 1 — М.: Смысл, 2004.
202. Новейший философский словарь. — Минск: Книжный дом А. А. Грицанова, 1999. — 896 с.
203. *Новиков А. М.* Методология образования. — М.: Эгвес, 2006. — 488 с.
204. *Носырев С. В.* Педагогические условия формирования целостного мировоззрения учащихся гуманитарных классов: Дис. ... канд. пед. наук. — Иркутск, 2003.
205. *Оксина И. Ю.* Дифференцированное обучение как условие подготовки учащихся к самоопределению в юности: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2003.
206. *Омельченко Е. Л.* Начало молодежной эры или смерть молодежной культуры? Молодость в публичном пространстве современности [электронный ресурс]. URL: <http://www.polit.ru/analytics/2006/06/30/youthculture.html> (дата обращения 04.02.2016).
207. *Осипова И. В.* Возрастные проблемы старшеклассника и профессиональные задачи педагога в пространстве взаимодействия с ним [электронный ресурс]. URL: [tgspa.ru/info/science/action/docs/files\\_73/3214.doc](http://tgspa.ru/info/science/action/docs/files_73/3214.doc) (дата обращения 04.02.2016).

208. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). — Екатеринбург, 2000. — 937 с.
209. Отзыв об уроке [электронный ресурс]. URL: <http://spbappo.ru/modules/div/cao/cao.php> (дата обращения 15.03.2012).
210. *Павленко А. И., Попова Т. Н.* Пути освоения содержания образования: парадигмальный подход [электронный ресурс]. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h33.html> (дата обращения 15.03.2012).
211. *Паладянц Е. А.* Формирование научного мировоззрения школьников средствами межпредметной интеграции: Дис. ... канд. пед. наук. — Армавир, 1999.
212. *Патов Н. А.* Генезис и содержание мировоззренческой подготовки студентов в отечественных университетах (XVII–XX вв.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2005.
213. *Пащковская И. Н.* Социально-педагогические основы профессионального самоопределения педагога: Дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2002.
214. Педагогика: Учеб. пособие для пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2002. — 576 с.
215. Педагогика: Учебник для пед. вузов и колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 608 с.
216. Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков / Под. ред. Г. Л. Тульчинского, М. С. Уварова. — СПб.: Алетейя, 2000.
217. *Плеханов Е. А.* Приоритеты и ценности современного образования [электронный ресурс] URL: <http://lib.philosophical.ru/plehanov/prioity.htm> (дата обращения 04.02.2016).
218. *Повзун В. Д.* Ценностное самоопределение личности в университетском образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. — Сургут, 2005.
219. *Повшедная Ф. В.* Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. — Н. Новгород, 2002.

220. *Позизейко Г. В.* Становление мировоззренческой культуры личности в условиях профессионального образования в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. — Брянск, 2002.
221. *Полещук П. В.* Методика развития экологического мировоззрения у школьников: Дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2004. — 215 с.
222. Положение о III Всероссийском конкурсе работников образовательных учреждений «Воспитать человека — 2013» [электронный ресурс]. URL: <http://воспитатьчеловека2013.рф/upload/polozhenie-o-konkurse.pdf> (дата обращения 04.02.2016).
223. *Поляков С. Д.* Реалистическое воспитание / Отв. ред. В. М. Лизинский. — М.: Пед. Поиск, 2004.
224. *Понарядова Т. В.* Жизненные проблемы и способы их решения юношами — представителями разных этносов: Дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2001.
225. *Понарядова Т. В.* Проблемы и их переживание в юности // Тезисы XIV Коми-республиканской молодежной научной конференции. — Т. 1. — Сыктывкар, 2000. — С. 105.
226. *Попович А. Э.* Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2012.
227. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (дата обращения 04.02.2016).
228. *Проданова Н. В.* Формирование научного мировоззрения у учащихся в инновационных образовательных учреждениях через внеурочные формы работы: Дис. ... канд. пед. наук. — Саратов, 2003.

229. *Прохоров М. М.* Бытие и мировоззренческое самоопределение человека: Монография. — Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2007. — 408 с.
230. Публичный доклад (отчет) директора Центра образования № 825 г. Москвы по итогам 2010–2011 учебного года [электронный ресурс]. URL: [http://sch825.ru/index/pd\\_6/0-99](http://sch825.ru/index/pd_6/0-99) (дата обращения 04.02.2016).
231. *Пузырева Л. А.* Роль детско-взрослой общности в жизни школы // Воспитание школьников. — 2015. — № 2. — С. 32–37.
232. *Радугин А. А.* Философия — курс лекций. — 2-е изд., перераб. и дополн. — М.: Центр, 2004. — 336 с.
233. *Регуш Л. А.* Проблемы психического развития и их предупреждения. — СПб.: Речь, 2006. — 320 с.
234. *Режабек Б. Г.* Аритмология мифов. Систематика религий [электронный ресурс]. URL: <http://www.apocalypticism.ru/Rejabec-myths.htm>. (дата обращения 15.08.2015).
235. *Ретивых М. В.* Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению: Дис. ... д-ра пед. наук. — Магнитогорск, 1998.
236. *Реутова Л. П.* Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. — Майкоп, 2006.
237. *Роботова А. С.* Внутренний мир ученика как проблема науки и педагогического образования // Вестник Герценовского университета. — 2011. — № 3. — С. 9–18.
238. *Роботова А. С.* Познавательный интерес к гуманитарным предметам и становление личности старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973.
239. *Роботова А. С.* Понимание старшеклассниками развивающего и воспитывающего влияния учебного предмета (На материале уроков литературы) // Нравственное формирование личности школьника: Сб. научных трудов. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1979. — С. 45–53.

240. *Роботова А. С.* Художественно-образное познание педагогической действительности средствами литературы: Дис. ... д-ра пед. наук. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1996.
241. *Роботова А. С.* Эмоциональная основа учебно-познавательной деятельности школьников. // Методологические и теоретические проблемы учебно-познавательной деятельности в свете реформы школы: Межвуз. сб. науч. тр. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986. — С. 47–54.
242. *Рогачева М. Г.* Оптимизация самоопределения старших школьников в условиях трансформации общества: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006.
243. *Розов Н. С.* Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. — Новосибирск: Изд-во НГУ, 1998. — 292 с.
244. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая рос. энцикл., 1993–1999.
245. *Рубинштейн М. М.* Юность: по дневникам и автобиограф. записям. — М.: Высш. пед. курсы при Моск. высш. техн. училище, 1928. — 275, [1] с. — (В помощь просвещенцу профобра; вып. 1). URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn\\_yunost\\_1928/](http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_yunost_1928/) (дата обращения 04.02.2016).
246. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
247. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. — М. [и др.]: Питер, 2012. — 224 с.
248. *Рыбаков Н. С.* Аналитика базовых интуиций мировоззрения // Мировоззренческие поиски современности (тематический сборник). — Уфа, 1998.
249. *Рыбаков Н. С.* Мутации мировоззрения? // Мировоззрение и культура: Сборник статей / Под общ. ред. В. В. Кима. — Екатеринбург, 2002. — С. 39–50.
250. *Савин С. К.* Формирование мировоззрения молодежи Российской Федерации в современных условиях: Дис. ... канд. филос. наук. — М., 2006.

251. *Савиных В. Л.* Теория и практика управленческого содействия профессиональному самоопределению подростков группы риска: Дис. ... д-ра пед. наук. — Курган, 2000.
252. *Сагатовский В. Н.* Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения: В 3 ч. — Ч. 1: Введение: философия и жизнь. — СПб.: Издательство СПбГУ, 1997. — 224 с.
253. *Сайкина Г. К.* Самоутверждение личности как мировоззренческая проблема: Дис. ... канд. филос. наук. — Казань, 1997.
254. *Саитбаева Э. Р.* Теоретические основы самоопределения педагога-профессионала в системе дополнительного педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2002.
255. *Самуэльсон П. А., Нордхаус В. Д.* Экономика. — 15-е изд. — М.: Бином-КноРус, 1997. — 480 с.
256. *Сапожникова Т. Н.* Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: Дис. ... д-ра пед. наук. — Ярославль, 2010.
257. *Свирина Н. М.* Школа: баланс хорошего и плохого // Управление школой. — 2009. — № 11 [электронный ресурс]. URL: [http://upr.1september.ru/view\\_article.php?id=200901112](http://upr.1september.ru/view_article.php?id=200901112) (дата обращения 15.03.2013).
258. *Севостьянова Н. Г.* Общечеловеческие ценности // Новейший философский словарь [электронный ресурс] URL: <http://www.philosophi-terms.ru/word/%D0%9E%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5%20%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8> (дата обращения 04.02.2016).
259. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. — Волгоград: Перемена, 1994. — 152 с.
260. *Сиземская И. Н.* Мировоззрение как ценность образования: С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин // Педагогика. — 2001. — № 1. — С. 63–67.

261. *Симоненко С. М.* Проблема становления мировоззренческого самосознания (Историко-логический аспект): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Львов, 1990.
262. *Слободчиков В. И.* Парадигмы развития современной психологии и образования // Психологическое образование: контексты развития. Альманах № 3 / Под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. — Минск: Технопринт, 1999. — 168 с.
263. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. Материалы VIII–X симпозиумов / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чуковского. Ч. 1 — М.: Смысл, 2004.
264. Современное состояние национальной рекламы в республике Татарстан // 20 лет постсоветской России: кризисные явления и механизмы модернизации: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции Гуманитарного университета, 19–20 апреля 2011 года: Доклады: В 2 т. / Редкол.: Л. А. Закс и др. — Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2011.
265. *Солодова Г. Г.* Становление профессионального самоопределения студентов вуза в педагогической культуре изменяющегося социума: Дис. ... д-ра пед. наук. — Кемерово, 2012.
266. Социальный портрет выпускника петербургской школы («Выпускник-2007»): По материалам исследования динамики ценностных ориентаций выпускников петербургской школы: 1993–2007 гг. / Под ред. С. Г. Вершловского. — СПб.: Фонд поддержки образования, 2007. — 226 с.
267. Социология межэтнической толерантности / Отв. ред. Л. М. Дробижева. — М.: Изд-во Института социологии РАН, 2003. — 222 с.
268. *Стирина О. Н.* Формирование ценностно-мировоззренческих ориентаций студентов педагогического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. — Армавир, 2007.
269. *Стиркин А. Г.* Философия: Учебник. — М.: Гардарики, 1999. — 816 с.

270. *Степанов П. В., Степанова И. В.* Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: Пособие для учителей. ФГОС. — М.: Просвещение, 2014. — 80 с.
271. *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. — 3-е изд. — М.: Академический проект, 2004. — 982 с.
272. *Стойлик А. Ю.* Вариативность ценностных ориентаций современных старшекласников: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 2004.
273. *Столетов А. И.* Творчество как принцип мировоззрения: Дис. ... канд. филос. наук. — Уфа, 2004.
274. *Столочич Л. Н.* Об общечеловеческих ценностях // Вопросы философии. — 2004. — № 7. — С. 86–97.
275. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/18312/> (дата обращения 04.02.2016).
276. *Строганова Л. В.* Диагностика нравственной воспитанности подростков // Воспитание школьников. — 2009. — № 6. — С. 23–26.
277. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. — М.: Молодая гвардия, 1971. — 336 с.
278. *Сысоенко И. В.* Теоретические основы формирования коммунистического мировоззрения учащихся: Дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов н/Д., 1983.
279. *Телегин М. В.* Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. — М.: МГППУ, 2006. — 272 с. (URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ТТР/ТТР-001.НТМ> (дата обращения 04.02.2016)).
280. *Терентьева Н. П.* Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся: Дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2014.
281. *Терентьева Н. П.* Понятие «смысл жизни» в сознании читателей-старшекласников // Начальная школа плюс до и после. — 2009. — № 10. — С. 10–14.

282. *Тищенко А. В.* Нравственное самоопределение старшеклассника сельской школы: Дис. ... канд. пед. наук. — Ростов н/Д., 2000.
283. *Ткаченко А. В.* Отношение московской молодежи к религии и нравственности // Системная психология и социология. — 2012. — № 5. — С. 97–107.
284. *Толкачев С. А.* Постмодерн как мировоззрение перманентного кризиса [электронный ресурс] URL: <http://www.karital-rus.ru/articles/article/996> (дата обращения 15.03.2011).
285. *Троценко И. Н.* Проблемы формирования ценностных ориентаций учащихся старшего школьного возраста в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2013. — Вып.162.
286. *Тугушева А. Р.* Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: Дис. ... канд. психол. наук. — Самара, 2007.
287. *Тульчинский Г. Л.* Философствование как самодеятельность, или Персонологическая природа философии // Феномен самодеятельного философствования. — СПб: РФО — СПб ФК, 2005. — С. 99–103.
288. *Турченко В. Н.* Интегративная парадигма образования // Concorde. — 2015. — № 1. — С. 78–95.
289. *Тюплина И. А.* Ценности образования в дискурсе новой парадигмы // Теория и практика общественного развития. — 2010. — № 3. — С. 73–76.
290. *Тяглова Е. В.* Дидактические условия становления мировоззренческой позиции учащихся в процессе исследовательской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2003.
291. *Уварова С. Я., Дубовицкая Т. Д.* Жизненно важные проблемы старшеклассников и пути их решения // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 3. [электронный ресурс] URL: [www.science-education.ru/103-6117](http://www.science-education.ru/103-6117) (дата обращения 21.04.2014).

292. *Улубекова Н. Ш.* Формирование мировоззренческих позиций старшеклассников в процессе изучения обществознания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 2011.
293. *Ульянова И. В.* Феномен «смысл жизни» в образовательном процессе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 88.
294. *Ульянова И. В.* Формирование смысложизненных ориентаций учащихся // Педагогика. — 2007. — № 7. — С. 43–50.
295. *Ульянова И. В.* Формирование смысложизненных ориентаций личности ученика в педагогическом взаимодействии: Дис. ... канд. пед. наук. — Владимир, 2004.
296. *Ульянова И. В.* Воспитательная система формирования смысложизненных ориентаций учащихся средней школы: Дис. ... д-ра пед. наук. — Владимир, 2012.
297. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.* — М.: Просвещение, 2011. — 48 с.
298. *Филон В. Ф.* Ресурсный подход к реализации воспитательной системы (на примере ОУШ) [электронный ресурс]. URL: <http://www.opencu.ru/page/resursnyj-podhod-k-realizacii-vospitatelnoj-sistemy-na-primere-oush>. (дата обращения 04.02.2016).
299. *Финогентов В. Н.* Мировоззренческая составляющая образования // Здравый смысл. — 2011. — № 3 (60) [электронный ресурс]. URL: <http://atheismru.narod.ru/humanism/journal/60/finogentov.htm>. (дата обращения 15.03.2012).
300. *Финогентов В. Н.* О возможностях построения научного мировоззрения // Научные ведомости Белгородского государственного университета. — Сер.: Философия. Социология. Право [электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-vozmozhnosti-postroeniya-nauchnogo-mirovozzreniya#ixzz39hTgyJav> (дата обращения 04.02.2016).

301. *Фоминых Ю. Ф.* Теоретические основы развития научного мировоззрения учащихся средней школы в системе математического образования: Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1993.
302. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / Под ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс. — 1990. — 368 с.
303. *Хагуров Т. А., Остапенко А. А.* Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. — М. — Краснодар: Парабеллум, 2013. — 107 с.
304. *Харламов И. Р.* Педагогика: Учебн. пос. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2000. — 519 с.
305. *Хахина А. В.* Методика формирования экогуманистического мировоззрения в школьной географии 6–7 классов: Дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2006.
306. *Хваталова Л. Н.* Проблема формирования основ научного мировоззрения учащихся в педагогической науке и школе ЧССР: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1977.
307. *Хриенко Т. В.* Динамика мировоззренческих ценностей студенческой молодежи в процессе социализации: На примере Автономной Республики Крым: Дис. ... д-ра соц. наук. — М., 2005.
308. *Худяков А. В.* Проблема формирования мировоззрения учащихся в отечественной педагогике в 60–70-е годы XX века // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. — СПб., 2007. — № 18 (44). — С. 493–495.
309. *Хусайнов А. К.* Формирование мировоззрения молодежи в условиях демократизации общества: опыт Таджикистана: Дис. ... канд. пед. наук. — Душанбе, 2007.
310. *Целковников Б. М.* Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки: Дис. ... д-ра пед. наук. — Краснодар, 1999.
311. *Цецорина Т. А.* Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Белгород, 2002.

312. *Цыгулёва Т. Г., Бирюкова Т. А.* Смыслоразностные ориентации старшеклассников // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III–V симпозиумов ПИРАО / Редкол.: В. Э. Чудновский и др. — М.: Мысль, 2001.
313. *Цыгулёва Т. Г., Бирюкова Т. А.* Смыслоразностные ориентации старшеклассников // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III–IV симпозиумов ПИ РАО / Редкол.: В. Э. Чудновский и др. — М.: Мысль, 2001.
314. *Чекалова Л. А.* Формирование научного мировоззрения учащихся старших классов в условиях гуманитаризации естественно-математических дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук. — Карачаевск, 2003.
315. *Чернов С. А.* Начала философии: Учеб. пособие. Ч. 1. — СПб.: СПбГУТ, 2002.
316. *Чернышова Л. Г.* Формирование экологического мировоззрения студентов технических вузов: Дис. ... канд. филос. наук. — Томск, 2004.
317. *Чудновский В. Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипации от «внешнего» и «внутреннего» // Психол. журн. — 1995. — Т. 16. — С. 15–26.
318. *Чудновский В. Э.* О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии. — 2001. — № 2. — С. 82–89.
319. *Чулкова М. А.* Возрастные и гендерные аспекты смысловых ориентаций старшеклассников. // Психологические основы смысла жизни и акме: Материалы XII симпозиума. — М.: ПИ РАО, 2007. — С. 148–153.
320. *Шатири В. Д., Герасимова М. Г., Сьянова Н. Б.* Отношение к религии и конфессиональная толерантность подростков // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М. К. Горшков. — Вып. 7. — М.: Институт социологии РАН, 2008. — С. 316–332.

321. *Швейцер А.* Культура и этика. — М.: Прогресс, 1973. — 343 с.
322. *Шеллинг Ф. В. Й.* Соч.: В 2 т. — М., 1989. — Т. 2.
323. *Шемелева Е. В.* Самоопределение старшеклассников под влиянием средств массовой информации: Дис. ... канд. психол. наук. — Н. Новгород, 2006.
324. *Шульгина Т. А.* Социально-психологические условия личностного самоопределения старшеклассника: Дис. ... канд. психол. наук. — Курск, 2007.
325. *Эпштейн М.* К философии возраста. Фрактальность жизни и периодическая таблица возрастов // Звезда. — 2006. — № 4.
326. *Юшина О. П.* Ресурсный подход в управлении ОУ (управление научно-методическим ресурсом) [электронный ресурс]. URL: [http://www.rusnauka.com/29\\_NIOXXI\\_2012/Pedagogica/2\\_118768.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_NIOXXI_2012/Pedagogica/2_118768.doc.htm). (дата обращения 04.02.2016).
327. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.
328. *Якимова Е. Б.* Формирование эволюционно-экологического мировоззрения у старшеклассников в процессе обучения физике на основе синергетической концепции (На примере углубленного изучения тем «Термодинамика» и «Молекулярно-кинетическая теория»): Дис. ... канд. пед. наук. — Вологда, 2002.
329. *Яковлев С. В.* Интерпретация поведения воспитанника как основа оценочной деятельности педагога // Воспитание школьников. — 2013. — № 9. — С. 28–33.
330. *Яковлева Г. В.* Роль общенаучных понятий в формировании научного мировоззрения: Дис. ... канд. филос. наук. — М., 1984.
331. *Ямбург Е.* Педагогические уроки XX века: как мы их усваиваем? // Народное образование. — 2008. — № 1. — С. 199–208.
332. *Ямбург Е. А.* Гармонизация педагогических парадигм — стратегия развития образования [электронный ресурс]. URL:

- <http://www.ug.ru/issue/?action=topic&toid=3979>. (дата обращения 15.03.2012).
333. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 214 с.
334. *Ясперс К.* Духовная ситуация времени. — М.: АН СССР, Ин-т научн. информации по общественным наукам, 1990. — 214 с.



## Приложения

Обзор диссертационных исследований по философии

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна (Оценка новизны сделана самими авторами)
<b>Кандидатские диссертации</b>		
<p>1. Абрахматова Г. А. Мироззренческие парадигмы образования (социально-философский анализ): 09.00.11. — Республика Казахстан, Алматы, 2010</p>	<p>Мироззренческий контекст современной образовательной теории и практики в единстве с его аксиологической составляющей.</p>	<p>- эксплицирована связь системы образования, его структуры, содержания и развития с формами мироззрения, которые доминировали в тот или иной конкретно-исторический период;                      - раскрыта противоречивая сущность плюралистической парадигмы мироззрения как знаковой идеологии образования в эпоху глобализации;                      - актуализирована проблема целостного и аксиологически наполненного мироззрения в структуре и содержании современного образования на всех его уровнях;                      - установлена объективная востребованность философии в системе современного образования, необходимость повышения ее роли как рефлексии над мироззрением в процессах обучения и воспитания;                      - выяснено, что основным концептом существенного реформирования образования должны стать мироззренческие универсалии в их единстве с универсалиями ценностными.</p>
<p>2. Касьянов С. В. Динамика мироззренческих ориентиров личности в условиях глобализации: 09.00.11. — Ставрополь, 2007 [5].</p>	<p>Динамика ценностных и праксиологических ориентиров личности в условиях глобализации общества.</p>	<p>- определено, что <i>экономическая унификация и западная трудовая этика</i> способствуют как <i>интенсификации глобальных экономических процессов</i>, а также <i>росту потребительских настроений личности</i>, так и <i>несут угрозу для уникальности процессов развития личности в различных культурах и обществах</i>;                      - показаны изменения мироззренческих ориентиров личности с учетом векторов развития современной культуры и обнаружена <i>двойственность глобализации</i>, которая, с одной стороны, угрожает <i>уничтожить культурную</i></p>

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна (Оценка новизны сделана самими авторами)
		<i>идентичность личности</i> , а с другой стороны, способствует <i>проникновению ценностей различных культур</i> в структуру мировоззренческих ориентиров современной личности; - доказано, что объективно существуют две тенденции воздействия на личностные устремления современника: воздействие на личность мировой массовой эрзац-культуры и воздействие на личность лучших духовных образцов культуры человечества.
З. Савин С. К. Формирование мировоззрения молодежи Российской Федерации в современных условиях: 09.00.11. — Москва, 2006 [11].	Формирование мировоззрения российской молодежи в условиях коренных социальных трансформаций, идеологического многообразия и отсутствия консолидирующих общественных ценностей.	- охарактеризованы критерии сформированности и цельности элементов мировоззрения. - обосновано, что в российском обществе произошла интернализация демократических ценностей молодежью при сохранении черт патерналистского социокультурного генотипа общества, что привело к амбивалентности сознания, ... мировоззренческой дифференциации, усугубляющейся дифференциацией региональной и экономической. - обосновано, что ценности, объединяющие базовые потребности молодежи: труд, семья и образование, должны быть актуализированы в государственной молодежной политике. Труд, любовь и познание — необходимые факторы формирования целостного мировоззрения, отражающие сущность волевого, ценностного и познавательного компонентов мировоззрения соответственно. - показана роль образования в воспроизводстве и конструировании мировоззрения молодежи. Выявлено, что на современном этапе мирового развития образование приобретает приоритетный характер по отношению к другим сферам деятельности общества в вопросе формирования мировоззрения подрастающего поколения. - предложены основные направления и принципы образовательной политики, сущность которых состоит в обосновании мировоззренческих и идеологических ориентиров, отражающих эволюционную роль человека в системе человек-природа-общество.

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна (Оценка новизны сделана самими авторами)
4. Андриякова Т. В. Мировоззрение молодежи в современной России. Религиозный аспект: 09.00.11. — Архангельск, 2004 [66].	Социально-философские аспекты содержания и структуры мировоззрения и его религиозной составляющей, характерные для молодежи и общества в целом и на современном этапе историко-культурного развития страны.	Научная новизна конкретизируется в основных положениях и выводах: 1. По отношению к пониманию мировоззрения в западноевропейской и русской философской мысли сложилось два направления. Первое — субъектно-центрированное — рассматривает мировоззрение в тесной связи с сознательными и бессознательными психологическими особенностями жизни человека, с ощущением, восприятием мира, целостность которого априорно присутствует или задана от природы в человеке, например в качестве некоего фундаментального архетипа нашей души. Исходя из этих заданных изначально параметров и реального взаимодействия с миром, социумом складывается субъективная сознательная картина мира, взгляды, убеждения, ценностные установки, определяющие отношение индивида к миру. Второе направление — объектно-центрированное — отождествляло мировоззрение с объективной, рационально построенной картиной мира, с сознанием как таковым или какой-либо философской системой, формирующейся у индивида под влиянием объективных факторов мира, общества и эпохи. 2. Мировоззрение, понимаемое как образование, полученное путем рационального системосозидания, не способно адекватно отобразить целый мир, а потому отчуждает человека от него, подменяя реальный, целый мир как сущее схематичной картиной мира. 3. В современной литературе представлены три формы результатов взаимоотношений человека с миром: 1) мировоззрение как мировосприятие, основанное на бессознательной символизации реальности в совокупности с теми сознательными установками по отношению к миру, которые индивид некритично усваивает в процессе социализации; 2) мировоззрение как картина мира (философская система), ограничивающая возможность индивида переживать связь с целым миром путем замены последней на рационально составленную схему; 3) мировоззрение как философствование, выражающее истинное бытие

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна (Оценка новизны сделана самими авторами)
		человека, характерными чертами которого выступают трансцендентность, мистичность, антиномичность, подвижность. 5. Молодежь оказывается в центре современных противоречий, складывающихся между различными влиятельными социальными силами, определяющими мировоззренческую и религиозную идентичность, преодолеть которые призвано толерантное интеллигентное воспитание и приобщение к культуре диалога, бытийственного «философствования» (М. Хайдеггер, М. М. Бахтин).
5. Сайкина Г. К. Самоутверждение личности как мировоззренческая проблема: 09.00.11. — Казань, 1997, [106].	Мировоззренческий характер самоутверждения личности.	Основной тезис результатов исследования заключается в следующем: самоутверждение личности является социально обусловленной, культурно-исторической формой разрешения основной проблемы человеческого бытия, предельно выраженной в виде отношения «человек — мир». Данное отношение является системообразующим признаком мировоззрения. Сформирован единый подход к самоутверждению личности как процессу осуществления родовой сущности человека, как реализации человеческого в человеке. С этих позиций и обосновывается мировоззренческий характер проблемы самоутверждения личности, ее «предельность» и «вечность». Самоутверждение личности представлено как противоречивый в своей сути процесс, осуществляющийся в целом нелинейно, иногда «скрыто», через многочисленные тупики и уходы в сторону самозабвения, самопреодоления, самоотречения, самотрансценденции. Эта его особенность заложена в родовой сущности человека, в ее противоречивой природе (в единстве внешнего и внутреннего, возвышенного и низменного, словом, всей гаммы собственно человеческих проявлений). Самоутверждение личности как процесс самоосуществления родовой сущности человека невозможен в отрыве от процесса мироутверждения. Способ человеческого бытия выражается в преобразовании, творении и утверждении мира.

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна (Оценка новизны сделана самими авторами)
		Принципиальная новизна исследования заключается в попытке обоснования мировоззренческого характера проблемы и возможности ее разрешения при помощи мировоззрения. Для такого обоснования мы привлекли в качестве эвристического инструмента антиномии самоутверждения личности, фиксирующие положения эмпирического и научно-теоретического рассуждения о нем, и косвенно указывающие на возможность решения данной проблемы в рамках метафизики, в рамках мировоззрения.
6. Ильиных О. П. Социальный кризис российско-го общества и мировоззрение молодежи: 09.00.11. — Пермь, 1997 [107].	Мировоззренческие ориентации молодежи в посттоталитарном российском кризисном обществе.	Даже в условиях кризиса есть внутренне присущие общественному сознанию (молодежному в том числе) устои, которые хотя и деформированы, но отнюдь не сломаны. Несмотря на мировоззренческую растерянность, есть фундаментальные ценности, ориентации (прежде всего связанные с моралью), которые сохранились, не коренным образом деформировались и, как нам видится, окрепнут в будущем. В общественном сознании современной российской действительности заметны не только ориентации на ценности регрессивные/ антиценности, но и на позитивные гуманистические ценности. В отличие от сложившейся трактовки кризиса как периода упадка и даже отступления назад в процессе развития, мы склонны считать кризис явлением амбивалентным, двойственным по своему проявлению и результатам. Это и распад существующих связей, неустойчивое состояние социального организма, но в то же время, перелом в ходе какого-либо процесса, поиск и создание новых качеств системы, приводящих ее в последующем к равновесию. В исследовании углублено понимание особенностей молодежного мировоззрения, изначально противоречивого по своей природе, и приобретающего новые черты в условиях кризиса российского общества. Новым является выделение мировоззренческих ориентаций как более широкой и эвристичной категории, нежели ориентации ценностные.

Обзор диссертационных исследований по педагогике

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна (Оценка новизны сделана самими авторами)
		<p>Вместе с тем элементом новизны автор считает выделение одного из ведущих компонентов в структуре сознания (общественного и личностного) — идеалов, поскольку они отражают ценностные ориентации, в то же время содержательно фиксируют меру социально-гражданской зрелости молодежи.</p> <p>5) Новизна работы заключается в том, что в качестве одного из показателей духовных перемен выделено отношение к религии как одного из важнейших мировоззренческих критериев общественного, группового и индивидуального сознания. В настоящей диссертации определено понимание отношения к религии как к той мировоззренческой ориентации, которая относительно автономна (по отношению к другим мировоззренческим ориентациям), как у взрослой части населения, так и у молодежи. Диссертант стремится обосновать утверждение, что отношение к религии не определяет социально-политических и других мировоззренческих позиций личности.</p>
<b>Докторские диссертации</b>		
7. Арутюнян М. П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы: 09.00.11. — Хабаровск, 2006 [21].	Онтологическая природа мировоззрения; эпистемологические образы его бытующих форм и функционалов; методологический потенциал мировоззрения.	<p>- прослежена эволюция смыслов понятия «мировоззрение» в истории философской мысли;</p> <p>- обоснована правомерность и необходимость онтологического подхода к понятию мировоззрения. Он представлен в трех проекциях: онтологии человека, социальной онтологии и онтологии образования;</p> <p>- показаны онтологические истоки и основания «семейного родства» понятий: «мировоззрение», «человек», «образование», «культура»;</p> <p>- осуществлен критический анализ сложившейся в западно-европейской культуре «знаниевой парадигмы образования»; введены и обоснованы принципы «мировоззренческой парадигмы образования»; на примере мировоззренческой идеи «экологизации образования» показан теоретико-методологический потенциал и практические функции мировоззрения.</p>

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
<b>Кандидатские диссертации</b>		
1. Берестовицкая С. Э. Воспитание личностного отношения старшеклассников к проблемам мировоззрения: 13.00.01. — СПб, 2006 [16]	Воспитание личностного отношения старшеклассников к проблемам мировоззрения в учебной деятельности.	<p>- систематизированы современные (относящиеся к рубежу веков) научные знания о феномене мировоззрения, его сущности и структуре; определены новые идеи в рассмотрении мировоззрения;</p> <p>- выделены мировоззренческие проблемы, характерные для современных старшеклассников, определено их содержание, причины возникновения;</p> <p>- выделены показатели личностного отношения старшеклассников к проблемам мировоззрения;</p> <p>- определены необходимые педагогические условия для воспитания личностного отношения к проблемам мировоззрения в новых политических, экономических, социально-культурных условиях.</p>
2. Малинин В. А. Формирование научного мировоззрения старшеклассников в современной общеобразовательной школе: 13.00.01. — Новгород, 2006 [9];	Педагогические условия формирования научного мировоззрения старшего мировоззрения старшеклассников в инновационной педагогической деятельности современной школы.	<p>- впервые рассматривается динамика постановки и решения проблемы формирования мировоззрения старшеклассников;</p> <p>- выявлены предпосылки, актуализирующие необходимость формирования научного мировоззрения старшеклассников в современных условиях: девальвация нравственных ценностей у молодежи, различные подходы к понятию «мировоззрение», изменение в целях и задачах воспитания, включение школы в инновационную педагогическую деятельность;</p> <p>- обоснованы и апробированы педагогические условия, способствующие эффективному формированию научного мировоззрения старшеклассников в инновационной педагогической деятельности современной школы. педагогические условия, способствующие эффективному формированию научного мировоззрения старшеклассников в инновационной педагогической деятельности современной школы.</p>

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
3. Ляу М. М. Формирование мировоззренческих ценностей современных старшекласников в системе непрерывного образования: 13.00.01. — Казань, 2003 [67];	Мировоззренческие ценности современных старшекласников.	- раскрыты основные подходы к определению содержания мировоззренческих ориентаций в истории российской школы; - определены цели, содержание, формы, методы и последовательность развития мировоззренческих ориентаций у старшекласников, обучающихся в системе «школа — колледж — вуз»; - выявлены современные тенденции развития ценностных ориентаций старшекласников; - разработаны, обоснованы и экспериментально проверены программы работы с учащимися по формированию различных мировоззренческих ценностных ориентаций.
4. Магомедова А. И. Формирование основ научного мировоззрения у выпускников общеобразовательной школы: 13.00.01. — Махачкала, 2001 [83];	Процесс формирования основ научного мировоззрения у выпускников основной общеобразовательной школы.	- определена сущность и содержание психолого-педагогического феномена «научное мировоззрение» в контексте современной общемировой и российской экологической ситуации; - разработаны теоретические положения формирования основ научного мировоззрения у выпускников основной общеобразовательной школы, исходя из идей гуманизации отечественного образования.
5. Казначеева Н. Н. Развитие гуманистического мировоззрения старшекласников средствами русской классической литературы: 13.00.01. — Москва, 2000 [90];	Процесс развития гуманистического мировоззрения старшекласников средствами русской классической литературы на уроках и во внеклассной познавательной деятельности.	разработана и апробирована новая педагогическая модель развития гуманистического мировоззрения старшекласников в процессе освоения литературы XIX века на уроках и во внеклассной познавательной творческой деятельности школьников с учетом авторской программы изучения русской классики. Содержание процесса основано на преемственности культур, на признании приоритетными духовно-нравственных ценностей наследия классики и на развитии гражданского, национального самосознания в структуре гуманистического мировоззрения старшекласников; на формировании у учащихся собственных осознанных, эмоционально-прочувствованных личностных

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
		взглядов и убеждений, принятии гуманистических нравственных, эстетических, социальных ценностей как их жизненного кредо.
6. Григорьева Л. А. Стимулирование старшекласников к выбору мировоззренческих позиций, — Волгоград: 13.00.06. — 1998 [104];	Особенности педагогического стимулирования, обеспечивающего выбор старшекласниками мировоззренческих позиций.	- уточнено понимание мировоззренческой позиции личности как субъекта образовательного процесса; - установлена сущность и раскрыто понимание выбора как механизма развития мировоззренческой позиции личности старшекласника; - выявлены направления педагогических стратегий и экспериментальным путем установлена их эффективность в стимулировании мировоззренческого выбора и развитии мировоззренческих позиций старшекласников; - выделены условия, повышающие возможности образовательного процесса в целях стимулирования выбора и развития мировоззренческих позиций у старшекласников.
7. Метлик И. В. Формирование мировоззрения старшекласников в процессе освоения религиозных знаний: 13.00.01. — Москва, 1998 [105].	Содержание и методика формирования мировоззрения старшекласников при изучении религиозных знаний.	- процесс усвоения старшекласниками светской школы религиозных знаний рассматривается как развивающий мировоззренческие качества личности воспитательный феномен; - научно обоснована совокупность религиозных знаний — категорий, понятий, представлений, познавательных моделей, способствующих накоплению мировоззренческих знаний, формированию мировоззрения старшекласников в учебной деятельности, становлению личности, подготовленной к условиям современной религиозной ситуации, требованиям жизни в современном обществе; - разработаны содержание и методические приемы освоения религиозных знаний, которые позволяют эффективно использовать их в процессе формирования научного, гуманистического мировоззрения, развитии нравственных качеств личности старшекласника, в частности методики графического моделирования понятийных комплексов высокой степени абстракции.

Приложение № 3

Обзор диссертационных исследований по психологии

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
<b>Кандидатские диссертации</b>		
1. Тугушева А. Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: 19.00.05. — Самара — 2007 [306].	Характеристики представлений о социальной успешности, влияющие на личностное самоопределение юношества.	- получены данные, свидетельствующие о влиянии представлений о социальной успешности на особенности самоопределения. Они выполняют направляющую роль, ориентируют юношество в жизненном планировании и дают возможность соотнести собственные представления об успешности с ожиданиями общества, которое задает его качественные характеристики.
2. Шульгина Т. А. Социально-психологические условия личностного самоопределения старшеклассника: 19.00.05. — Курск, 2007 [350].	Социально-психологические условия личностного самоопределения старшеклассников.	- разработан эмпирический подход по изучению личностного самоопределения в рамках образовательного учреждения; - определен комплекс социально-психологических условий, способствующих позитивному личностному самоопределению старшеклассников; - установлена положительная связь между содержанием, характером организации социально-психологических условий и тенденцией формирования ценностных ориентаций, мотивационных установок, планов на будущее, самооценки, социальной активности старшеклассников.
3. Каунова Н. Г. Особенности самоопределения старших школьников: 19.00.13. — Москва, 2006 [127].	Психологические характеристики личностного самоопределения старших школьников.	- выявлены особенности личностного самоопределения современных старшеклассников Молдовы. Выявлено, что существуют общие личностные характеристики для учащихся всех групп. Вместе с тем, обнаружена вариативность личностного самоопределения в раннем юношеском возрасте. Показано, что эта вариативность в определенной степени зависит от социально-экономических условий места проживания старшеклассников

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
		и типа образовательного учреждения, в котором они учатся. Проживание в разных социально-экономических условиях (большой и маленький город) отражается на уровне субъективного переживания осмысленности жизни старшеклассников и самоотношения. — выделены и описаны четыре варианта развития личностного самоопределения в старшем школьном возрасте; - получены данные, позволяющие рассматривать возрастные закономерности развития личности в раннем юношеском возрасте с учетом социально-экономической дифференциации общества, со спецификой образовательной системы и в контексте вариативности личностного самоопределения старшеклассников.
4. Логинова Е. В. Социально-психологические особенности самоопределения юношества в возрасте в ситуации нестабильности общества: 19.00.05. — Ярославль, 2006 [183].	Социально-психологические составные составляющие (профессиональный выбор, ценностно-смысловое определение, жизненные планы) личностного самоопределения молодежи	- эмпирически выявлена совокупность личностных и психологических особенностей самоопределения юношества: приоритетное регулятивное воздействие моральных ориентиров (идеалов, ценностей, целей), преобладающая моральная ориентация на ценности семейно-лично-бытового плана, ориентация на авторитетных (избираемых) сверстников; - исследована эмоциональная и мотивационно-потребностная сферы личностного самоопределения в юношеском возрасте и предложены эффективные программы, облегчающие прохождение кризисного периода; - предложена продуктивная интегративная модель исследования социально-психологических особенностей жизненного самоопределения личности в юношеском возрасте, позволяющая выявить и проанализировать особенности самоопределения, осуществить позитивные изменения личности и оптимизировать социализацию в современных динамичных общественных условиях России; - впервые создана и внедрена оптимизированная система работы по профилактике кризисных состояний в личностном самоопределении юношества.

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
5. Рогачева М. Г. Оптимизация самоопределения старших школьников в условиях трансформации общества: 19.00.13. — Москва, 2006 [264].	Психолого-акмеологические особенности профессионального самоопределения старших школьников, процесс его оптимизации	- выявлены противоречия профессионального самоопределения старших школьников, проявляющиеся в феноменах: «Незнание мира профессий», «Незнание самого (самой себя)», «Незнание правил выбора профессии»; - зафиксирован ряд противоречий духовно-нравственной сферы старшего школьника, связанных с трансформацией российского общества, переходом на рыночные отношения: абсолютизация свободы, понимание ее как вседозволенности; сниженное чувство ответственности, преувеличение роли материального благополучия; недооценка роли культурного развития личности в росте ее профессионального мастерства. Данные проблемы духовного развития выступают и как противоречия процесса профессионального самоопределения старших школьников. - определено, что профессиональное самоопределение (как и дальнейший профессиональный рост) осуществляется в логике развития целостной личности, а не отдельной личностной линии (профессиональной ориентации, профессиональной психологической подготовленности). Именно личностное духовно-нравственное кредо выступает эффективным средством самоконтроля, саморазвития. Реализация данного подхода выступает как способ разрешения обозначенных выше противоречий процесса профессионального самоопределения старших школьников.
6. Оксина И. Ю. Дифференцированное обучение как условие подготовки учащихся к самоопределению юности: 19.00.07. — Москва, 2003 [228].	Особенности личности выпускников школ, реализующих дифференцированный подход в обучении	Проведено изучение особенностей влияния различных форм дифференцированного обучения на развитие личностных характеристик учащихся, способствующих процессу самоопределения и самореализации. Установлено, что существенное значение при этом имеют предметная направленность дифференцированного обучения (математическая и гуманитарная) и длительность ее реализации. Полученные эмпирические данные об особенностях личности выпускников школ, реализующих различные системы дифференцированного обучения, позволили выявить факт более эффективного влияния длительной дифференциации (с 5-го по 11-й класс) на процесс становления личности учащихся.

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
7. Глазунова О. И. Психологические условия и механизмы формирования способности самоопределения у старшеклассников: 19.00.07. — Москва, 2002 [67].	Психологические условия и механизмы развития способности самоопределения у старшеклассников в образовательном процессе	- установлено, что главным условием возникновения способности самоопределения является включение ребенка в проблемную ситуацию, характеризующуюся двумя основными факторами: культурно-сообразным материалом исторических позиций-образцов, находящихся в конфликтно-антагонистических отношениях друг с другом и диктуемым конкретными особенностями ситуации поиском своего места в ней; - доказано, что механизм возникновения и развития способности самоопределения состоит из следующих этапов: преодоления подростком сложившихся в учебном процессе устойчивых форм ролевого поведения (ученик-учитель), принятия новых мыслительно-идеализационных и ценностных оснований своих решений — и завершается выработкой личной позиции; - установлено, что проблемная ситуация в образовательном процессе может быть специально спроектирована и организована за счет разработки и введения в него нового мыслительного содержания образования в форме метапредмета, направленного на изменение коммуникативно-смысловой организации участия подростка в коллективной мыслительной работе над проблемой.



Приложение № 4

Приложение № 5

Обзор диссертационных исследований по философии

Обзор диссертационных исследований по педагогике

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
<b>Кандидатские диссертации</b>		
1. Латуха Е. А. <i>Формы, механизмы и социальные пространства самоопределения личности: 09.00.11. — Новосибирск, 1999 [174].</i>	Формы, механизмы самоопределения, социальные пространства самоопределения и социально-философские требования к способам диагностики и коррекции самоопределения личности.	- в диссертации построен научный аппарат для исследования форм и механизмов самоопределения; - разработаны следующие социально-философские основания к способам диагностики и коррекции процесса самоопределения личности: а) баланс ориентации на ценности личности, общества и культуры, заключающийся в признании всех существующих ценностей, установлении гармонии и взаимного подкрепления между соответствующими ценностями; б) принцип гармоничного взаимодействия личности с обществом и культурой, что подразумевает такое взаимодействие, где, с одной стороны, соблюдаются и интересы общества, и интересы личности, а с другой, — рост развития личности, уровень повышения ее статуса находится в гармонии с ценностями культуры; в) представление о целостности самой личности и ее социального поведения как о позитивной характеристике. - соответственно выявленным основаниям разработаны следующие социально-философские критерии оценки требований к способам диагностики и коррекции процесса самоопределения личности: а) запрет на ущемлении ценностей личности, общества и культуры как результата личностного самоопределения; б) социальная и культурная адекватность как соответствие результатов личностного самоопределения имеющимся и возможным структурам общественной и ценностно-нормативной среды; в) интрапсихологическая адекватность как соответствие результатов личностного самоопределения внутренним ценностям личности.

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
<b>Кандидатские диссертации</b>		
1. Демина Т. А. <i>Ценностное самоопределение старшекласников в диалоге культур: 13.00.01. — Оренбург, 2007 [83].</i>	Ценностное самоопределение старшекласников в диалоге культур, обеспечиваемое образовательным пространством лица.	Уточнено содержание понятия «ценностное самоопределение в диалоге культур», представляющего собой процесс и результат ориентации личности в пространстве «Я — Родная культура — Другие культуры», механизмом которых является выбор, осуществляемый на основе ценностного отношения к родной культуре и восприятия действительности через призму нескольких культур одновременно. Раскрыты структурно-функциональные компоненты ценностного самоопределения старшекласников в диалоге культур: - ценностное отношение к родной культуре — позиция старшекласника, осознающего свою культурную принадлежность и готового выступать при общении с носителями иностранного языка в роли представителя родной культуры, знающего ее историю, ценности и традиции; - интерес к межкультурному общению — осознанное желание старшекласника познания ценностей иноязычных культур и понимания причин поступков представителей другой культуры, конструирования индивидуальных ценностей в процессе общения; - готовность к межкультурному общению; - владение старшекласником средствами достижения позитивного результата общения между представителями разных культур. Разработана модель ценностного самоопределения старшекласников в диалоге культур, включающая следующие блоки: теоретический (цель, задачи, принципы, педагогические условия, формы), диагностический (методы диагностики, критерии, уровни), результативный (компоненты, функции и этапы ценностного самоопределения старшекласников в диалоге культур).

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
		Выявлены критерии (когнитивный, эмотивно-мотивационный, деятельностный) уровней (монокультурный, бикультурный, поликультурный) ценностного самоопределения старшеклассников в диалоге культур.
2. Шемелева Е. В. Самоопределение старшеклассников под влиянием средств массовой информации: 13.00.01. — Н. Новгород, 2006 [341].	Влияние средств массовой информации на самоопределение старшеклассников.	- уточнено понятие «самоопределение» старшеклассников, в том числе один из его аспектов — самоопределение в выборе профессиональной деятельности; - определены роль и место сообщений средств массовой информации и условия их включения в процесс самоопределения старшеклассников; - разработана система дополнительного образования и воспитания, направленная на самоопределение школьников;
3. Тищенко А. В. Нравственное самоопределение старшеклассника сельской школы: 13.00.01. — Ростов-на-Дону, 2000 [301].	Нравственное самоопределение и социальная адаптация выпускников в условиях сельского микросоциума.	представлена модель сельской школы как среды для нравственного самоопределения школьников; дана характеристика сельского школьника как субъекта нравственного самоопределения; - выделены критерии нравственного самоопределения сельских школьников; - исследован механизм и процесс нравственного самоопределения учеников; - выявлены основные направления учебной и воспитательной работы, готовящие старшеклассников сельской школы к жизненному и нравственному самоопределению в сельской местности; - апробирована технология самоопределения и самовоспитания в связи с выбором сельского образа жизни как жизненной перспективы.
4. Кострюкова Е. А. Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника: 13.00.01. — Оренбург, 1999 [155].	Ценностный выбор учащихся в системе жизнедеятельности школы.	определено понятие выбора как фактора ценностного самоопределения; выявлена и научно обоснована динамика формирования выбора в учебно-познавательной деятельности старшеклассника; дана типология выбора в ценностном самоопределении старшеклассника; выявлен комплекс педагогических условий,

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
		способствующих ценностному выбору старшеклассника (диагностика ценностных ориентаций, вариативность, моделирование ситуаций выбора).
5. Данилова Г. В. Влияние массовой культуры на процесс самоопределения старшеклассников современной школы. СПб, 1997 [79].	Влияние массовой культуры на процесс самоопределения старшеклассников современной школы.	выявлено и обосновано значение массовой культуры как действенного фактора влияния на жизненные планы старшеклассников в современном мире; разработана типология отношений массовой культуры и старшеклассника в процессе его жизненного самоопределения; - определены педагогические условия, при которых осуществляется педагогическое посредничество в процессе влияния массовой культуры на жизненное самоопределение старшеклассника, а именно: <i>готовность педагога к реализации роли посредника; организованные в учебной деятельности рефлексивные формы восприятия массовой культуры</i> (семинары, учебные курсы, дискуссии, конференции) и др.
<b>Докторские диссертации</b>		
6. Мордовская А. В. Этнопедагогические основы формирования жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников. На примере республики Саха (Якутия): 13.00.01. — Москва, 2000 [216].	Процесс формирования жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников на основе этнопедагогической культуры народа саха.	- выявлены характерные особенности народа саха и совокупность предпосылок, влияющих на формирование жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников; - обоснована необходимость теоретического и организационно-педагогического обеспечения подготовки учащихся старших классов к жизни и выбору будущей профессии на основе этнопедагогической культуры народа саха; определено содержание процесса формирования жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников на основе этнопедагогической культуры народа саха; выявлены критерии, показатели и уровни сформированности жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников, предусматривающие нравственные и трудовые традиции народа саха; разработана педагогическая технология формирования жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников, ориен

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
		тированная на подготовку их к труду и профессии с применением этнических традиций, ценностей и учетом социально-экономических перемен в республике, и определены условия ее реализации.
7. Лебедева Н. Н. Гармонизация педагогического процесса ценностного самоопределения старших школьников: 13.00.01. — Тюмень, 2006 [176].	Сущность, структура, функции, факторы, условия, механизмы гармонизации педагогического процесса ценностного самоопределения старших школьников.	- создана антропогенная стратегия, вектором которой является становление и реализация гуманного образа жизни старшеклассников на основе согласования социально-нравственной и психологической структуры личности со структурой системообразующей нравственной деятельности; разработана тактика, включающая индивидуально-личностные маршруты (персональная программа самоопределения старшеклассников в системе ценностей) и социальное проектирование, направленное на становление гуманного образа жизни, моральных и нравственных качеств личности и добродетелей, порождаемых в процессе решения социальных проблем; обосновано содержание педагогического содействия — переход от руководства к сопровождению, помощи и поддержке инициативы старшего школьника в повышении уровня его готовности к ценностному самоопределению; - выявлены закономерности гармонизации педагогического процесса ценностного самоопределения старших школьников: 1) гармонизация педагогического процесса ценностного самоопределения достигается соразмерностью, согласованностью и взаимодействием его компонентов и функций с целью гармоничного развития личности; 2) восхождские старших школьников к морально-нравственным ценностям в гармонизируемом педагогическом процессе ценностного самоопределения осуществляется в логике антропогенной стратегии на основе взаимодополнения механизмов отражения и порождения смыслов, обособления в индивидуально-личностных маршрутах и интеграции в социальном проектировании при педагогическом содействии этой деятельности.

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
8. Терентьева Н. П. Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся: 13.00.02. — СПб, 2014 [].	философские, аксиологические, герменевтические, культурологические, литературоведческие, психологические, педагогические, дидактические основы литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся 9–11 классов; характер взаимосвязи между целями, содержанием и методами, формами литературного образования,	Научная новизна результатов исследования состоит в решении актуальной научной проблемы аксиологизации литературного образования, позволяющей достичь его качественно нового уровня: – впервые представлена совокупность положений философии, психологии, педагогики, методики, составивших теоретико-методологическую основу исследования литературного образования как способа ценностного самоопределения учащихся; – обосновано значение аксиологического подхода в теории и практике культурологически ориентированного литературного образования для решения проблемы ценностного самоопределения учащихся, становления «человека культуры»; – впервые с позиций аксиологического подхода создана и экспериментально проверена концепция аксиологизации литературного образования; – впервые в контексте концепции аксиологизации литературного образования с учетом ценностно-смыслового вектора теоретически обоснованы элементы его целостной системы: – новое целеполагание воспитания в сфере литературного образования; – содержательные единицы обучения и воспитания — духовные, бытийные смыслы и ценности, являющиеся «фокусом» курса литературы 9–11 классов; – методический инструментальный стимулирования ценностного самоопределения учащихся; – сущность аксиологической ситуации в литературном образовании и ее технология и др.; – выявлена зависимость готовности учащихся к ценностному самоопределению от содержания и методов обучения литературе;

Диссертация	Предмет исследования	Научная новизна
	способами диагностики его эффективности; зависимость готовности учащихся к ценностному самоопределению от содержания и методов обучения	– обоснованы условия достижения синтеза обучения и воспитания в процессе литературного образования.

## Эссе из школьной газеты, посвященные проблеме смысла жизни

### Выбор темы

*Древние греки задавали вопрос: «Ради чего лучше родиться, чем не родиться?». И отвечали так: «Ради созерцания звездного неба».*

*Мы же в основном «созерцаем» монитор компьютера или экран телевизора, а потому, как с горечью замечает философ XX века Альберт Швейцер, «потребность выдвигать вопросы о сущности мира и жизни и давать на них ответы заглохла в нас». Тогда как, продолжает он свою мысль, «ценно уже само по себе размышление о смысле жизни. Насколько выиграли бы нынешние условия жизни людей, если бы все мы ежедневно хотя бы по несколько минут своего вечернего времени посвящали размышлениям об окружающей нас Вселенной, мысленно обращаясь к бесконечным звездным мирам. Люди хоть в какой-то мере стали бы задумываться над бесконечным и конечным, бытием и небытием и отыскивали бы в результате такого самоуглубления критерии суждения об истинном и ложном, действительно ценном и призрачном. ...Море несправедливости, насилия и лжи, захлестнувшее ныне все человечество, лишится своей разрушительной силы, если только нам удастся противопоставить ему хоть какое-то подобие раздумий о смысле мира и жизни!».*

*К проблеме смысла жизни мы решили обратиться не случайно. В последнее время средства массовой информации все чаще говорят об эпидемии подростковых самоубийств.*

*Для меня лично актуальность этой темы подтвердил следующий эпизод. Совсем недавно на городском конкурсе исследовательских работ по литературе девятиклассница представляла свое исследование по роману Пауло Коэльо «Вероника решает умереть». На вопрос о том, что побудило ее обратиться к этому роману и вообще к теме самоубийства, она ответила: «Личные*

причины». Девушка, задавшая вопрос, пояснила свой интерес тем, что ей пришлось отговаривать подругу от самоубийства.

Мы решили посвятить этот номер размышлениям о смысле, цели и ценности жизни. В общем, попробовать дать свои ответы на вопрос древних греков.

Закончу своими любимыми цитатами.

Вл. Соловьев. «Повесть о хожде Насреддине»: Человеку, пока он жив, всегда можно помочь».

Ф. Достоевский «Братья Карамазовы»: «Жизнь полюбить больше, чем смысл ее».

И стихотворение современного поэта, Мариш Протасовой (21 год, но написано раньше):

Не стоит забывать, что я мала,  
 Что далеко от стебля до ствола,  
 Что больше я желала, чем жила,  
 Что весь мой мир — лишь краешек стола.  
 Звон этих рифм — моих браслетов звон,  
 И вряд ли в них расслышишь чей-то стон,  
 Что весь мой жар — из этих пыльных книг,  
 Случайный дар — печальный мой язык.  
 Да — вот еще — не надо забывать,  
 Что время нас умеет убивать,  
 Как хочешь назови — «взаимость», «месть»,  
 Оно сожрёт всё, что захочет съесть.  
 Ладони взмах, каштановую прядь,  
 И смех, и страх оно вольно забрать,  
 И этот мир на краешке стола,  
 И наплевать ему, что я мала.  
 Одно навек мне следует забыть,  
 Что выход есть, и он простой — не быть.  
 Нет проще и удобнее — поверь,  
 Но я жива, и мне — в другую дверь.

Берестовицкая С.Э.

## Выход есть всегда

Ника. Суицид. Красивое слово. Но его значение ужасает. Я сама пережила такое состояние.

Начну с того, что мне не хотелось что-либо делать. Жизненной цели не было и смысла жизни тоже. А отговорка, что смысл жизни — это и есть жизнь, уже не успокаивала. Да и кого она успокоит? Есть ли смысл в жизни, когда у тебя нет самого главного. Цели. Ты просто чувствуешь себя ненужным миру. И день за днём живёшь с пустотой в душе. И начинаешь задумываться. Зачем тебе такая жизнь? Жизнь, в которой ты всего лишь ничтожное насекомое, которое не оценивает свои способности. Не хотелось делать даже такие обыденные вещи, как есть, пить, спать. Я говорила себе: «Всё пройдёт, мы люди сильные духом. Всё пройдёт». Жизнь стала скучной и однообразной. Казалось, лучше не станет. И ты просто скитаешься, пытаясь понять: «Что есть жизнь?», «Каков смысл?». Хотя состояние было временное, но после пережитого стресса я частично изменилась.

Такое может наступить в любой момент. Но суицид не выход. Это создание ещё больших проблем, особенно для твоих близких. Равносильно тому, что ты убил человека, которому ты был дорог. Ведь ему будет даже хуже, чем было тебе. И не даются ли нам проблемы для того, чтобы решать их? Пусть ситуация кажется тебе безвыходной. Но выход есть всегда. Он может зависеть от тебя самого. Жизнь не зебра, а шахматная доска. И ты сам делаешь ход. На чёрную или на белую. Ты должен беречь себя на этой доске. Чтобы в конце концов отчаяние не захлестнуло тебя всего. Ты должен держаться до конца.

Дарина. Из этого убого состояния могут вывести самые близкие люди! Друзья, родственники... Я была в такой ситуации, когда моя лучшая подруга захотела покончить с собой! Я писала ей очень много, очень долго звонила, я делала все, чтоб достучаться до неё! Когда она вернулась, сказала, что поняла, как ей дороги многие люди! Я никогда так не волновалась! Я была безумно счастлива, что она вернулась, что она не сделала этого! Ей помогли её же

*мысли! Её спасли её же размышления! Лучше обговорить свои проблемы с близкими! Они всегда подскажут, что пошло не так, как это исправить, как сделать все хорошо! Я очень позитивный человек и поэтому даже представить не могу, какие проблемы могут меня довести до мысли о суициде! Ведь все проблемы можно решить, все ошибки — исправить! Унывать никогда нельзя! Ведь, возможно, это всего лишь черная полоса в жизни! А значит, скоро настанет белая! Трудности и появляются, чтоб их победить! Если бы их не было, то тогда жизнь была бы скучна, мы бы не жили, а просто существовали!*

*Ника. Смысл жизни — войти в историю, усовершенствовать мир. Стать великим в каком-то деле. Сделать что-то для потомков. Если быть проще, добиться чего-то. Люди, умирая, должны оставить что-то после себя.*

*Стоит прожить жизнь с эмоциями. Чувствовать драйв, быть счастливым в какие-либо моменты или плакать из-за неудач. Это будет значить, что ты настоящий. Каждый из нас — экстраординарный человек. У каждого свои взгляды, мнения, характер. Жизнь прекрасна! Каждый может жить по своим правилам, каждый сам пишет себе сюжет своей жизни.*

*Дарина. Смысл жизни в том, чтоб жить! Не просто быть и существовать, а жить!*

*Любить, страдать, бояться, возмущаться и т.д. Преодолевать трудности, веселиться с друзьями, любить близких — в этом и есть смысл!*

*Федоренкова Вероника, Мазырина Дарина, 6класс*

### **Жить для других**

*В последнее время участились самоубийств среди подростков. Почему же наши сверстники так поступают? Что может подтолкнуть к такому отчаянному поступку? К сожалению, были случаи, когда к таким последствиям привел сильный разлад семьи, где ребёнок не мог находиться. И знаете, после этого их*

*продолжали винить, что «не умеют жить»?! Взрослые же и не научили, а должны были...*

*А чаще подростки по своей неопытности так пытаются «уйти» от каких-либо проблем (не капитальных), видимо, другие пути требуют усилий и работы над собой, чего чаще всего подростки избегают.*

*А то, что они не вправе распоряжаться жизнью, данной им, конечно, никому не придёт в голову.*

*Но ведь можно жить для других, хотя бы для своих родных, которым ты как раз и обязан жизнью.*

*А вообще, что ты должен сделать, чтобы достойно прожить свою жизнь? Первое и самое простое — жить для других, а не для себя. Для себя живут только эгоисты. Ведь как приятно, я бы сказал прекрасно, делиться чем-нибудь с другими и даже отдавать последнее. И ещё — для продолжения своего рода, то есть для выполнения своего долга (продолжение своего рода, в моём понимании, — долг, причём долг каждого).*

*И вообще, как прекрасно создать свою семью, быть отцом или матерью или просто: как прекрасно жить!*

*Волков Сергей, 6 класс*

### **Смысл есть во всем, даже в жизни**

*По идее, «нет смысла — нет жизни». Многие подростки: и юноши, и девушки — порой не видят смысла своего существования. И начинают жизнь самоубийством: в петле, через иглу, через полет и так далее. А они не задумываются о главном: что они делают? Люди обрекают на страдания тех, кто с ними рядом. Это ужасно. У матери не станет ребенка, у друзей не станет друга, у учителя — ученика...*

*Смысл есть во всем, даже в жизни. Несмотря на трудности, на страдания. Просто люди не хотят его искать, они его не видят... А зачем?*

*Если говорить о смысле моей жизни, то он прост и банален. Хочу приносить счастье дорогим людям: друзьям, родителям*

*и любимому человеку. Не буду говорить высоким слогом, но все-таки такое чувство и желание благородно. Это не самопожертвование, это любовь к близким людям.*

*Если нам дали жизнь, то, может быть, это не зря?*

*Кочурова Анастасия, 10 класс*

### **Оставить что-то после себя...**

*Еще с седой древности люди задумываются о смысле жизни. Христиане утверждают, что смысл человеческой жизни в служении Богу. Маркс и Энгельс видят его в потреблении и обладании, а также в осознании и удовлетворении истинных человеческих потребностей. Сократ и Платон ассоциируют смысл жизни с понятием блага. То есть в их понимании человек должен жить во благо другим людям. Сторонники гедонизма (греч. «гедоне» — «удовольствие») заявляют: «Будем есть и пить, ибо завтра умрем!». Проповедники утилитаризма (греч. «утилити» — «польза») видят смысл жизни в достижении пользы.*

*На мой взгляд, смысл заключается в том, чтобы оставить что-то после себя. Построить дом, посадить дерево, вырастить сына. Просто прожить эту жизнь, в процессе учась выражать эмоции и скрывать их, чувствовать и сопереживать, радоваться и смеяться, плакать и ненавидеть, гулять, учиться, работать, выйти замуж\жениться и воспитать кучу маленьких детишек, а под конец просто умереть, оставив за собой свое поколение, идущее по своей нелегкой дороге. И если так случится, что ты не оставишь за собой и следа, то не переживай, воспоминания живут вечно и не стираются из памяти людей, которых ты повстречал на своем жизненном пути, а оставляют прочную печать в ней, если ты сделал хоть чуточку полезного для них. Вердикт: живите все и живите ярко!*

*Шарова Анастасия, 10 класс*

### **Каждый должен решить сам...**

*Каждый должен сам решить, в чём смысл конкретно его жизни. Смысл жизни — это своеобразный импульс, который заставляет нас жить дальше, развиваться.*

*Я считаю, что в нашем возрасте мы не можем уверенно заявлять о том, что у нас есть смысл жизни, ведь приоритеты постоянно меняются. Может измениться и цель жизни. Конечно, идеальным было бы с рождения иметь цель (эдакую «программу») и прямо с детства достигать её. Но, увы! Нам отпущено относительно мало времени на определение своего будущего, поэтому многие вынуждены работать не там, где бы им хотелось и где они могут проявить себя. В таких условиях было бы неплохо определиться со своим будущим в возрасте с 16–и до 20–и лет, пока ещё всё можно исправить.*

*Лично у меня сейчас нет смысла жизни. Но я не считаю, что это очень важно. Разумеется, такая жизнь больше похожа на существование, и если так будет продолжаться, будущего у меня не будет. Но пока время есть.*

*Вообще, о смысле жизни стоит спросить людей, которые прошли войну. Ради чего они сражались? Ради чего старались выжить и спасти других? Что они чувствовали, когда кто-то спасал их ценой собственной жизни? Вот у них была цель в жизни. Они спасали других и выживали сами, благодаря этому импульсу.*

*Смысл жизни можно и потерять со временем. Он пропадает у запутавшихся подростков, у алкоголиков, у наркоманов (в этом случае он «трансформируется» в потребность). Получается так, что рассуждения о смысле жизни по большей части не имеют смысла, ибо смысл зависит от личных предпочтений каждого из нас. Могу только пожелать удачи в этом.*

**Найти правильный смысл жизни...**

*Смысл жизни для каждого свой и разный. Что для меня смысл жизни?*

*Я могу сказать точно, что это не купить новую кофточку, не заработать много денег и не дожидаться выходных, чтобы пойти выпить с друзьями. Слишком часто люди принимают за смысл жизни именно эти мелочи либо не имеют его вовсе.*

*Я же считаю, что смысл жизни — это семья. Что может быть дороже твоих близких и того, кто станет когда-то близким и с кем ты создашь самое главное и дорогое в своей жизни.*

*Я, смеясь, вспоминаю детство, тогда самое дорогое для меня было — это когда мама принесет домой новую игрушку или что-нибудь вкусненькое.*

*Я не понимаю людей, который не ценят своих мам и даже ненавидят их.*

*Мама, которая тебя родила, она так ждала тебя, старалась воспитать из тебя человека. Не спала ночами, когда тебе было плохо, когда не было денег, она на последние гроши покупала тебе еду, ей было важно, чтобы ты был сыт и тебе было тепло. И когда она знала, что тебе хорошо, это грело ее сердце, и она была счастлива, несмотря ни на что, ведь у нее был ты. Самый любимый и родной ее человек...*

*С самого твоего рождения она переживала за тебя, и сейчас, когда ты проспал первый урок или пришел с плохим настроением, она переживает. Ведь она не знает, что произошло и почему ты не смог проснуться. А когда ты долго не возвращаешься домой, и она об этом не знает, и ты не звонишь ей, а на ее звонки не отвечаешь? Ты можешь представить, как у нее сердце кровью обливаётся и какие у нее мысли в голове? Неужели так сложно просто позвонить или хотя бы написать смс, что с тобой все хорошо: ты жив и здоров? Сложно? А ты хоть раз пробовал поставить себя на ее место? А что ты будешь делать, если вдруг ее завтра не станет? Я тоже не знаю.*

*Скажу честно, я презираю таких людей. И не понимаю тех, кому безразличны слезы своей мамы. Я не могу спокойно на них смотреть, тем более когда в этих слезах виновата я. Многие не любят своих родителей и не понимают их, когда те ругают своих детей. Я уверяю, что им не доставляет удовольствие кричать на тебя. Просто они тебя растили не для того, чтобы ты вырос алкашом или бездельником. Они хотят, чтобы ты хоть чего-то добился в этой жизни, ведь когда ты появился, то стал их смыслом, и они вкладывали в тебя все свои силы. И они просто пытаются вдолбить в твою дурную голову, что ты живешь не совсем правильно, но ты не хочешь это воспринимать и бежишь от родителей. Я тоже так поступала. Но потом стала разговаривать с мамой, и теперь мы понимаем друг друга. Да, у меня есть свои косяки, и она редко, но все-таки плачет из-за меня. Но когда я это вижу, мне становится в тысячу раз больней, и я пытаюсь исправить все, что натворила. Я знаю, что спустя какое-то время мы будем это с ней вспоминать и смеяться, но сейчас для нее это важно. Нужно ценить своих родителей, ведь родней никого никогда не будет; только они, даже если ты совершишь самые ужасные поступки, не отвернутся от тебя и будут ждать и любить...*

*Мой смысл жизни — создать семью, в которой для своего ребенка я буду самым лучшим другом. И даже если случится так, что я останусь без мужа, он будет со мной и я буду знать, что я не одна. Ведь самое страшное — это когда ты остаешься один.*

*Если ты все-таки считаешь себя человеком, одумайся и найди правильный смысл жизни. Меня поражают люди, для которых смысл жизни — это деньги: они считают, что если есть деньги, то будет и остальное. Смешно...*

*Когда есть семья, можно думать и о деньгах и ради нее уже к чему-то стремиться, просто быть лучше, чтобы ей было хорошо, и она была счастлива.*

*Люди, задумайтесь и не будьте эгоистами. Найдите правильный смысл жизни...*

*Воробьева Анастасия, 11 класс*



## Приложение № 7.

## Отрывки из статей учеников 11-х классов, посвященных проблеме веры

Возможно, вера — это нечто вроде спасательного круга, когда другого выхода уже нет, когда надежды нет, когда остается только верить. Вера — это сила внутри нас, которая помогает выжить в безысходной ситуации, она дает нам хоть какие-то силы, чтобы окончательно не пасть духом. Однако некоторые люди считают, что вера — это пустая трата времени и сил, что она поглощает разум человека, что она лишь заставляет человека мыслить иррационально. Я думаю, что и в этом мнении есть доля истины, ведь нельзя сидеть и ничего не делать, слепо верить в то, что все наладится само собой. Нужно прикладывать усилия, а вера существует для поддержки, она служит источником сил.

Рудько Александра

Считаю ли я себя религиозным человеком? Исполняю ли я обряды? Хожу ли я в церковь? Нет. Для меня важным является мое убеждение в наличии высших сил, которые наблюдают за нами и направляют нас. Я верю, что за грехи будет расплата там.

У меня есть хорошая подруга. На нее очень сильно повлияла поездка в Турцию. Случилось так, что после нее она поменяла веру, прошла обряд и стала мусульманкой. Я уважаю ее выбор. Религия и вера — личное дело каждого. Поначалу, окружающие, если говорить мягко, относились к ней с большим недоверием, т.к. она по улице ходила в платке, а ее внешность очень напоминает внешность восточных девушек. Она покрывает голову, надевает длинную юбку и перевоплощается в мусульманку. Ее окидывают

пристальным взглядом и отводят взгляд. Но не все. В школе, например, ее поддержали. Даже несколько девочек подошли к классному руководителю и спросили его, имеет ли право директор запрещать не снимать платок, на что та ответила с абсолютной уверенностью: «Нет, не имеет, религия — это личный выбор каждого».

Сейчас моя подруга учится в университете, у нее со всеми хорошие отношения, да и, к слову, наши отношения только укрепились после ее решения сменить веру. Ее мусульманское имя — Джаннат. Еще ни разу за это время я не пожалела, что знакома с ней.

То, во что ты веришь, и является твоей религией. Вера не предполагает обязательного соблюдения всех традиций, главное — просто верить.

Шарова Анастасия

Я верю в Бога, потому что иногда нуждаюсь в его помощи, когда мне очень плохо. Бог — всеобщий верховный разум, строящий Вселенную и управляющий ею. Обычно, когда ты в чем-нибудь согрешил, потом стараешься искупить вину добрым и благородным делом. Я верю, что Бог опускает грехи. Но если это не очень страшный грех! Хотя скажу, что мы каждый день все грешим и не замечаем этого.

Бог у всех один, просто видим мы его по-разному. Мои знания о религиозной сфере человеческой жизни очень малы, мне бы хотелось знать о ней больше. И еще хотелось бы, чтобы на уроках этой теме уделялось больше внимания.

Аношина Виктория

Вера сужает круг вашего мышления, причем до бесконечно малой точки. В мире нет ни доброго, ни плохого. А мы верим. Верим стереотипам, верим мнению чужих. Потому что боимся

узнать, что это на самом деле. Убивать кого-то — не убивать, грабить или заниматься благотворительностью, лгать или говорить правду, совершать прелюбодеяние или нет — выбор каждого. Можно ни во что не верить, но быть человеком высокой морали.

Кочурова Анастасия

Лично для меня вера играет очень большую роль, потому что когда я попадаю в какие-то безвыходные ситуации, то обращаюсь к ней. Но моя вера основана конкретно на Боге, я верю, что, несмотря на всё, есть существо, которое любит тебя, каким бы ты ни был и что бы ты ни делал, — для меня это очень важно. Я считаю, что вера должна объединять людей и о ней можно говорить.

Вера образовалась во мне с детства, благодаря маме. Сначала я не воспринимал её всерьёз, но когда начал ходить в церковь, ощутил, что такое исповедь и то чувство, которое испытываешь после неё, — его ничем не передать — я начал относиться к религии по-другому.

В конце хочу добавить, что, по-моему, вере нужно уделять больше внимания, она слишком важна, чтобы ею пренебрегать.

Драчук Арсений

Существуют ли для меня Бог, бессмертие, Страшный Суд? Этот вопрос очень спорный, но для меня лично Бог существует, и я верю в бессмертие, потому что душа бессмертна. Страшный Суд... по моему мнению, — это результат жизни человека на Земле. На этом суде вспоминаются все твои грехи.

С раннего детства меня приучали к посещению церкви, к религиозным праздникам и православным обрядам, и я отношусь

к своей бабушке с благодарностью, потому что именно она меня приучила к церкви, дала мне знания о духовной сфере и научила дорожить всем этим, верить в Бога!

Алферова Алена

Вера... Для многих людей это слово ассоциируется с религией, но только не для меня. Я всегда буду считать что религия — это вера, которую тебе навязывают, не твоя. Я не верю в Бога, но думаю, что есть кто-то выше нас, могущественнее. На протяжении всей жизни я толком не мог понять, во что я верю, мое мировоззрение менялось каждый год, я не понимал, что хорошо, а что плохо, мне казалось, что все, что я делаю, правильно. Но вот, подходя к 18-му году, я понемногу начинаю понимать, во что я действительно верю, и происходит это благодаря тому, что я начал смотреть на вещи с другой стороны. Раньше я считал, что все, что с нами происходит, предопределено свыше, но сейчас я понимаю, что мы сами творцы своей жизни, своего будущего. Я верю в то, что все, что произошло в прошлом, должно там остаться, и оно никак не должно повлиять на будущее. Я верю в то, что в мире больше нечестных людей, чем честных; несправедливости, чем справедливости; лжи, чем правды. Но главное — это вера только в самого себя, в свои силы, в свои возможности, ведь это единственное, за счет чего можно прожить долгую, успешную жизнь.

Гасанов Джавид

Я считаю себя религиозным человеком, но не соблюдаю обряды, потому что, по-моему, главное — это жить по совести. Мои религиозные убеждения не менялись в течение жизни, я только приобрел уверенность в правильности своих убеждений.

*В заключение отмечу, что у каждого человека должно сложиться собственное мнение об этом вопросе и он не нуждается в обсуждении.*

*Мы не знаем, что будет после смерти, но на всякий случай давайте жить по совести!*

*Арсеньев Дмитрий*

*Я считаю себя верующим человеком. Но это не означает, что я соблюдаю пост или хожу в церковь в воскресенье. Мои религиозные убеждения сложились совсем обычным образом: Библия была одной из первых прочитанных мною книг, вся моя семья — верующие люди. Я думаю, что Бог знает, как верующим в него людям будет лучше, а значит, всё происходящее вокруг нас не случайно.*

*Я верю, что каждый получит то, что заслужил. Либо сразу, либо после смерти. Я не говорю про ад или рай. Об их существовании я никогда не задумывалась. Я подразумеваю реинкарнацию, явление перерождения души в другом теле. Мне кажется, что люди, которые безуспешно пытаются найти своё счастье, просто наказаны за свою прошлую жизнь. Помочь им просто: они должны творить добро, помогать ближним и т. д., и Бог обязательно встанет на их сторону и даст им ещё один шанс на счастье.*

*Если я встречу человека с иными религиозными взглядами, то я не буду кидаться на него с кулаками и упрёками, а попытаюсь узнать о его вере побольше. Я не хочу вступать в споры с атеистами, кричащими, что Бога нет, а все верующие — наивные фанатики. Раньше я бы начала отстаивать свою точку зрения, а сейчас я считаю это бессмысленным.*

*Нужна ли вера человеку? Думаю, что да. Для меня вера — это что-то сверхъестественное, помогающее человеку и поддерживающее его. Так зачем же отказываться от поддержки и помощи?*

*Дружинина Алиса*

*Очень часто мы наблюдаем ненависть представителей разных религий, и это несмотря на то, что, как мне кажется, в каждой религии есть такая заповедь, как любовь к ближнему, и этот ближний ведь не должен верить в то же, что и ты.*

*Сейчас в нашей стране и, в частности, в нашем городе очень много людей разных национальностей со своими религиями, из-за чего возникает много конфликтов. Но, если подумать, разве мы можем запретить человеку во что-то верить? Разве мы можем заставить человека поверить во что-то другое? Ведь вера — это то, что внутри нас, то, что помогает в трудную минуту, в некоторых случаях спасает от беды. И это нельзя убрать из нас. Вера живет в каждом человеке, но это бывает разная вера, а бывает, что человек ее просто не осознает.*

*Вершкова Анастасия*

**Светлана Эрленовна Берестовицкая**  
**Мировоззренческое самоопределение**  
**старшеклассников (в школьном образовании)**

*Текст настоящего издания приводится  
в авторской редакции*

Оригинал-макет А.А. Крыласов  
Дизайн обложки А.А. Крыласов

Подписано в печать 15.02.2016. Формат 60×90/16  
Бумага офсетная. Печать офсетная  
Усл.-печ. л. 23,5  
Тираж 100 экз. Заказ № 388

Издательство «Нестор-История»  
197110 Санкт-Петербург, ул. Петрозаводская, д. 7  
Тел. (812)235-15-86  
e-mail: nestor\_historia@list.ru  
www.nestorbook.ru

Отпечатано в типографии  
издательства «Нестор-История»  
197110 Санкт-Петербург, ул. Петрозаводская, д. 7  
Тел. (812)622-01-23

