

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

М.Н. Дудина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ВОПРОСЫ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ

«Детство часто держит в своих слабых пальцах истину, которую могут удержать люди своими мужественными руками и открытие которой составляет гордость позднейших лет»

Д.Рескин

Педагогическая психология как самостоятельная отрасль знания, интегрированного по своей сущности, органично связана с философией, антропологией, общей психологией, персонологией, педагогикой, социологией, культурологией, физиологией, юриспруденцией, этикой и изначально развивалась как наука, предметом которой является человек. Но чтобы полагаться на «собственные силы» (это в качестве задачи формулировал Л.С. Выготский в первом десятилетии XX в.), педагогической психологии еще предстояло сделать «поворот к человеку» определенного возраста и в конкретном историко-культурном контексте как предмету научного исследования. Если пойти от ключевого понятия *ребенок* (гр. *paides*), лежащего в основе педагогики, то следует принять во внимание современные представления о нем как человеке от рождения до 18 лет. Это периоды жизни, связанные с детством, отрочеством и юностью, в которые происходит интенсивное присвоение индивидом социального и личностного опыта в конкретном социокультурном контексте, в стихийных и специально организованных условиях обучения и воспитания. Этим обусловлен специфический вид познания, связанный с педагогической психологией, ее предметом, методами исследования и концептуальной рефлексией.

И тогда встают вопросы: Каков научный потенциал педагогической психологии и ее пределы? Может и должна ли она взять на себя ответственность за реально протекающий образовательный процесс и его результаты? Каковы современные критерии обученности и воспитанности детей, подростков и молодежи? Каковы перспективы развития?

Полагаем, что для поиска ответов на эти вопросы необходимо, прежде всего, исходить из анализа совокупности динамично протекающих социокультурных трансформаций и порожденных ими тенденций развития образования и воспитания. Назовем их в самом кратком виде. Начнем с того, что современная цивилизация в результате техногенных и социогенных катастроф пришла к императиву выживания, к новым критериям качества бытия, общественного интеллекта. Человеческие качества стали самым важным ресурсом развития, и умение ими пользоваться составляет задачу всех сфер жизни и науки, в том числе педагогики, психологии. Демократизация и гуманизация общества, политический, идеологический, культурологический, религиозный и педагогический плюрализм стали новизной для отечественного воспитания и образования. Возвращение религиозности, церковности после долгих лет воинствующего атеизма поставило вопросы о целях, содержании и методах религиозного просвещения и воспитания.

Современные дети, молодежь живут в мире все больших возможностей физического, психического и социального развития, с одной стороны и, с другой, в условиях стремительного нарастания источников ранней деградации (быстро меняющиеся факторы рассогласования человека с природой и социумом: алкоголизация, наркотизация, широкое потребление лекарств, нездоровый образ жизни, ранний секс, речевая агрессия, терроризм СМИ, рекламы, дегуманизация культуры, искусства).

На этом фоне усиливается кризис семьи, сужается круг ее влияния, происходит потеря родительского авторитета. Все драматичнее, а порой, трагичнее проявляется педагогическая слабость семьи, некомпетентность в вопросах воспитания, наконец, безответственное родительство, рост беспризорных

детей (95% при живых родителях). Стремительный переход от традиционной семьи (дети учатся у родителей) к нетрадиционной (дети учатся у сверстников; родители учатся у детей) ведет к нарастанию количества детей-алкоголиков (средний возраст приобщения к алкоголю 10-12 лет. 80% молодежи, по данным Минздрава и Минобразования, с той или иной периодичностью употребляют алкоголь), увеличению числа краж личной собственности несовершеннолетними в нетрезвом состоянии, хулиганских поступков, разбоев, изнасилований.

Недостаточное внимание общества, государства и системы образования к проблемам подрастающего поколения, воспитания консервируют эмпиризм, научный нигилизм, профессиональную некомпетентность педагогов и психологов, усиливают адаптивность детей, их инертность, неспособность достойно самоактуализироваться, идентифицироваться, самоутвердиться, встать на свою защиту. Это важнейшие проблемы, в том числе и педагогической психологии. Неразработанность многих проблем педагогикой, педагогической и социальной психологией (вместо того, чтобы опережать жизнь, отстают от нее) осложняет процесс преодоления деструктивных тенденций. И все же разрушения преодолимы на путях освоения демократического гуманистического идеала, реализации положений международного и российского законодательства о необходимой защите прав, свободы и достоинства ребенка в условиях свободы на основе использования критерия «человеческого измерения» в науке и жизненной практике научного психолого-педагогического сообщества.

Не имея цели в данной статье говорить об огромных достижениях педагогической психологии, составляющих теоретическую и практическую «гордость позднейших лет», скажем о главном в контексте нашей постановки вопроса. В свое время Л.С. Выготский, взявший на себя задачу «распутать сложный узел, образовавшийся в детской психологии», видел источником «главных заблуждений, ложных истолкований и ошибочных постановок проблемы развития высших психических функций» в том, что детская психология

продолжала считать «процесс развития поведения ребенка простым, в то время как на деле он оказывается сложным» [2. С. 24].

Распутать сложный узел Выготскому удалось, идя от представления о том, что «врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания». Он рассматривал два плана развития – естественный и культурный – в единстве и взаимопроникновении в определенной культурно-исторической среде, где «культурное развитие приобретает совершенно своеобразный и ни с чем не сравнимый характер, поскольку оно совершается одновременно и слитно с органическим созреванием, поскольку носителем его является растущий, изменяющийся, созревающий организм ребенка. Развитие речи ребенка может служить хорошим примером такого слияния двух планов развития – натурального и культурного». [2. С. 31-32]. Заметим, что психолог исследует процессы *овладения* вниманием, *овладения* собственным поведением.

Вывод, к которому пришел Выготский, состоял в утверждении, что «все высшие функции сложились не в биологии, не в истории чистого филогенеза, а сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального», что все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия – одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения». [2. С. 146]. Эти положения открывали широкий горизонт психолого-педагогического исследования.

Проведенный Выготским теоретический анализ происхождения и развития высших психических функций позволил выделить две группы явлений. «Это, во-первых, – писал он, – процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием; а, во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не

определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, то мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка [2. С. 24]. «Сплетение двух различных по существу генетических процессов», их конкретное своеобразие на каждой ступени развития на основе возрастной и индивидуально-типологической картины развития на каждом этапе и по отношению к каждой функции представляло особую трудность для научного поиска психолога, с которым он блестяще справился. Теоретикам и практикам педагогической психологии это дало научное основание для понимания сущности, цели, процесса и результатов обучения и воспитания ребенка на всех стадиях его становления как личности.

Но за долгую историю научного познания менялся, и порой кардинально, взгляд на человека и на ребенка, отношение к нему, особенно к его внутреннему миру, его экзистенции и экзистенциальному выбору. Что касается экзистенциальной концепции, строящейся на утверждении, что «существование предшествует сущности», то она относительно недавно стала исследоваться педагогической психологией. Человек не по своей воле рождается на свет, «заброшенный однажды в мир» (Хайдеггер), он постоянно с самых ранних лет пребывает в проблематичных, экстремальных, порой абсурдных ситуациях. Отсюда приоритет экзистенции, ее методологическая, теоретическая и практическая привлекательность для педагогической психологии. Заметим, что экзистенциальный анализ стал методом современного психоанализа и ориентирован на оказание помощи личности в уникальности ее экзистенции. Это был антропологический поворот в психологии и психотерапии, направленный на исследование подлинного бытия личности, которое предстает в трех временных измерениях – прошлое, настоящее и будущее. Согласно Л. Бинсвангеру, разрабатывавшему метод экзистенциального анализа, преобладание одного из трех временных модусов является источником невротических заболеваний, так как происходит сужение внутреннего мира

личности и ограничение ее экзистенциального выбора. И особенно опасна закрытость личности к будущему, в основе которой лежит неверие в себя, пессимизм. Подчеркнем, что экзистенциальный анализ расширяет психолого-педагогические горизонты в изучении межличностных отношений, в которых ребенок, подросток, юноша так часто подавляются взрослыми. Однако традиционной педагогике привычнее манипулировать ребенком, ассимилировать его, адаптировать к социуму, поэтому она, можно сказать, не торопится пользоваться методом экзистенциального анализа до сих пор и продолжает уходить от анализа источников невротизации детей в воспитании и обучении, особенно в массовой практике.

Если же человек – «величайшая, может быть, загадка» в мире, согласно Н.А. Бердяеву, то главное в ней то, что человек «есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность... с единственным лицом человека, с единственной его судьбой» (1. С. 11). В таком концептуальном подходе к пониманию личности открывается проблемное психолого-педагогическое пространство, активным субъектом которого должен быть ребенок, подросток, девушка и юноша со своими личностными, возрастными и гендерными проблемами. Теоретико-методологический поиск ведет к постановке экзистенциально-антропологических вопросов: каково соотношение мира и человека как существа природного и социального и каковы истоки и движущие силы развития личности, двойственного и противоречивого существа в «высшей степени поляризованного, богоподобного и звероподобного, высокого и низкого, свободного и рабского, способного к подъему и падению, к великой любви и жертве и к великой жестокости и беспредельному эгоизму» [1. С. 12].

Противоречивость, двойственность человека в ярких, незабываемых художественных образах отразили великие писатели. Они же стремились отыскать пути преодоления трагического начала в человеке и порожденных им его страданий, мучений, страхов, ужасов, неодолимой воли к власти и жестокости. «Как падшее существо, детерминированное стихийными силами, он казался

движущимся исключительно экономическими интересами, подсознательными сексуальными влечениями», но «мучающееся этой падшестью», он – личность. И именно «сознание личности в человеке говорит о его высшей природе и высшем призвании», – писал Бердяев. Если бы человек не был личностью, хотя бы невыявленной или задавленной, хотя бы пораженной болезнью, хотя бы существующей лишь в потенции или возможности, то он был бы подобен другим вещам мира и в нем не было бы ничего необычайного. Но личность в человеке свидетельствует о том, что мир не самодостаточен, что он может быть преодолен и превзойден» [1. С. 12]. И это задача не столько других, сколько самой личности, становящейся, развивающейся на протяжении всей жизни, и особенно бурно – в детстве, отрочестве и юности. Для этого также рано должна развиваться рефлексивная культура ребенка. Поэтому, полагаем мы, продуктивным для науки и практики обучения и воспитания является обращение к антропологии.

Заметим, что в истории отечественной педагогики антропологический принцип был введен и разрабатывался К.Д. Ушинским. Антропологию (греч. anthropology) отличает холистический подход (греч. holos – целый), т.е. системный, целостный взгляд на человека и человечество, когда «целое больше суммы своих частей». Для педагогической психологии это особенно ценно тем, что позволяет решать теоретические и практические вопросы на основе целостности в познании и практической деятельности процесса воспитания и образования растущего человека в детстве, отрочестве и юности. Однако с тех пор антропология как философская дисциплина и педагогическая антропология значительно обогатились разработками, ценными для теории и практики современного образования и воспитания. Дальнейшее развитие философии на путях экзистенциализма показало, что личность в человеке свидетельствует о заблуждении по поводу «самодостаточности мира» и места человека в нем, и о ценности возможного выхода за пределы себя. На этих путях открываются перспективы дальнейшего развития педагогической психологии, обоснования психолого-педагогических средств поддержки

(именно поддержки, сопровождения, а не формирования) растущего человека, становления его личности.

И если человек – загадка, тайна «не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность», тогда приоритетной задачей становится выяснение антропологической сущности в возможности «выделаться в личность», чтобы не жить «недоделанным» (Ф.М. Достоевский), в «дотраивании» себя как личности. И это задание на всю жизнь, в которой ранний экзистенциальный опыт ребенка сказывается до конца существования. Весомый вклад в него вносит *образование*. Несмотря на многочисленность и неоднозначность его определений, оно все же связывается с приобщением подрастающих поколений к культуре, выступает средством ее *освоения*. К сожалению, это не самое распространенное определение в вузовских учебниках, тем более в массовой практике. Оно рассматривается как *передача знаний и опыта* старших поколений молодым. Это вызывает критику, связанную со стереотипностью мышления, неспособностью адекватно реагировать на мощнейшие социокультурные трансформации под влиянием смены индустриальной цивилизации постиндустриальной, антропоцентрического мировоззрения – антропокосмическим, когнитивной образовательной модели, ориентированной на пресловутые «ЗУНы» – знания, умения, навыки, – личностно-развивающей моделью. Настораживает не только педагогическая некомпетентность, но воинственность, с которой профессионалы продолжают упорно насаждать изжившую себя *педагогику насилия над личностью*. Это непродуктивно в личностном и социальном планах, так как несет в себе огромный потенциал разрушения личности, а в аспекте необходимости и возможности осознания менталитета и ментальности, их изменений в образовательном процессе просто губительно.

Образование как великое благо, общечеловеческая ценность примитивно сведено к «передаче опыта старших поколений», который, безусловно, не должен быть обойден вниманием молодых, но его необходимо критически осмыслить, эмоционально пережить, из него следует вынести

«уроки истории» и, не теряя нити исторической памяти и благодарности предшественникам, думать о «будущности предков» (В.С. Соловьев).

Гуманитарная культура, в пространстве которой развивается образование, ставит «вечные вопросы» о мире, смысле и ценностях жизни, о человеке и его понимании сущности ответов на них. Это духовная область, и было бы заблуждением думать, что она не имеет «пользы». Она состоит в восхождении отдельного человека и социума к нравственности. Значит, если речь идет об образовании, то о его духовно-нравственных ценностях, путях самосовершенствования общества и личности. Как известно, можно быть образованным, но, увы, бездуховным и безнравственным. История и особенно современная жизнь дают массу примеров того, как образованные, интеллектуальные люди, овладевшие знаниями и технологиями, властью и материальными благами, несли и продолжают нести разрушение себе, своей семье, социуму, своему народу и другим.

Признание же многомерности и многообразности человеческой сущности и человеческого существования ведет к пониманию и предупреждению одноликости, одноплановости, однозначности личности ребенка в его взаимодействии со средой. Заметим, что в содержании современного школьного, вузовского и послевузовского, дополнительного образования мы не найдем системного подхода к раскрытию данной проблематики, если, разумеется, речь не идет о специальном профессиональном образовании. В то же время это важно и просто интересно в познании с самых ранних лет, что усиливает, полагаем мы, значимость педагогической психологии. Так проблема «человек-личность» становится проблемой самого ребенка. Довольно рано, если будем следовать положениям и возможностям современной психодидактики, реализующей идею Л.С. Выготского и его последователей о *прогенеративной роли обучения в развитии личности*, ребенку еще дошкольного возраста можно сказать и даже образно проиллюстрировать сходство человека с животным, помочь выявить биологическую природу человека,

соматическую организацию, которая по своему потенциалу значительно уступает многим биологическим видам. Оторванность от природы привела к ослаблению инстинктов, и человек стал *«большим животным с ослабленными инстинктами»* (Ф.Ницше, курсив наш – М.Д.).

Остановимся подробнее на этом аспекте проблемы, понимая ее психолого-педагогическую и дидактическую ценность в современном образовании и воспитании и в целом в жизни [6]. Так, по инструментальным возможностям, человек явно проигрывает животным: у него нет рогов, клыков, прочной шкуры. У него ослаблен инстинкт запрета на убийство особей своего вида. В то же время человек имеет высокую концентрацию и плотность проживания, что создает предпосылки для увеличения агрессивности (одно из существенных отличий мегаполиса от деревни). Инстинкты – эволюционно выработанная (или дарованная Творцом) программа поведения биологического вида, позволяющая выживать в определенных условиях своего существования. В совокупности наследуемых сложных реакций (по И.П. Павлову и И.М. Сеченову), совокупности безусловных рефлексов, которые возникают в ответ на внешние и внутренние сигналы раздражения, многое трансформировалось, многое безвозвратно потеряно в течение долгой эволюции. Это касается природы человека и его положения в Космосе, природном и социальном мире, в культуре, творцом которой он является, как и творцом самого себя.

В диалоге образовательного процесса учащиеся в силу своего уровня развития, как правило, говорят о *защитных инстинктах самосохранения* (сила, ловкость, предчувствие факторов угрозы жизни, самостоятельное добывание естественной пищи и чистой воды, их ограниченное потребление) Но с трудом рефлексуют себя в том, что передают (вспоминают, что их насильно кормили – «ложечку за папу, ложечку за маму»; угрожали: «не пойдешь кататься на велосипеде, пока не съешь весь обед» и т.д.). И уж вовсе не видят проблемы в том, что чрезмерное пищевое потребление, питание противоземными продуктами, пищевыми добавками, потребление геномодифицированных продуктов

ведут к нездоровью с самого раннего детства. *Оздоровительные – очистительные* рефлексы – боль, насморк, кашель, рвота, температура, потеря аппетита, замедление реакций, расстройство пищеварения, различного рода воспаления – сохраняются. И здесь, скорее всего, только учитель может сказать о вреде их интенсивного медикаментозного подавления средствами «традиционной» медицины. *Жизнеобеспечивающие инстинкты* привели к сооружению жилищ (у животных, в основном, примитивные, однако в слиянии с биоценозом Земли). Человек же, особенно современный, отчуждается от природы, игнорирует законы биоценоза, строит высотные сооружения – небоскребы, которыми отгораживается от природы. Об инстинктах *продления жизни и сохранения здоровья* в современном образовании следует говорить особо. Физические действия – растяжение мышц, поглаживание ушибленного места, вращение суставов, растягивание позвоночника, бег, дыхание, плавание – должны быть нормой здорового образа жизни. У большинства людей в прошлом это компенсировалось систематическим физическим трудом. Значит, современному человеку необходима целенаправленная физическая культура, которая должна приобретаться с самых ранних лет и войти в структуру потребностей. *Родительский инстинкт* связан с защитой детей, направлен на развитие их самостоятельности («птенец должен вылететь из гнезда»). У многих современных родителей забота о детях подменяется жесткой опекой при полном подавлении самости личности, лишения возможности осуществить собственный «проект». *Инстинкт родовспоможения* практически утрачен, человеческое дитя отнимается от матери (иногда и сама бросает), порой не вскармливается грудью и в силу российской ментальности туго пеленается. *Половые инстинкты*, природой ориентированные на продолжение рода, в животном мире сопровождаются половым отбором на основе борьбы с соперниками. Человеку характерны влечения, ухаживания, часто без стремления продолжать род, *сексуальность* для наслаждения. Человек – суперсексуальное существо, что может приводить к истощению сексуальной энергии, отсюда широкое применение

разнообразных средств для ее искусственного поддержания. Это проблема «пол в человеке и человек в поле» (В.В. Зеньковский), к которой если и приближается педагогическая психология, то очень робко. Уместно будет сказать, что по поводу этой чисто человеческой, усиленной гендером проблематики, имеющей к теории самое непосредственное отношение, жизненная практика ставила вопросы и решала их довольно продуктивными средствами для своего времени. В настоящее же время, когда «лучше на год раньше, чем на день позже», следует актуализировать эти вопросы, осложненные социокультурными трансформациями, связанными с ранними сексуальными отношениями, снижением этических норм, обесцениванием духовно-нравственных устоев.

Человек так же, как и животное, *находится в сообществе*, но только он сопричастен семье, роду, племени, этносу и, если отчуждается от них, то осознает, был ли это его собственный выбор или кто-то сделал за него. Человек сохраняется с помощью законов, за нарушение которых строго наказывают; с помощью морали, которая может быть не менее суровой, чем закон, что заставляет пассивно подчиняться во избежание наказания. Так открывается возможность психолого-педагогического и социального манипулирования человеком любого возраста и пола. Наконец, *экстраполяционные инстинкты*, связанные с внутренним чутьем, предугадыванием, предчувствием, интуицией, «внутренним голосом», экстрасенсорные способности, чаще всего считающиеся шарлатанством, значительно утрачены, но неистребимы в человеке, так как связаны с его возможностями чувствовать, страдать, бояться, переживать и все же верить, надеяться.

Так психолого-педагогический, антропологический анализ сходства и различия человека и животного выводит на экзистенциальные проблемы человека и личности, понимания, что человек – это другое биологическое существо, единственное и неповторимое в Космосе – «*символическое животное*» (Э. Кассирер, курсив наш – М.Д.), существо, творящее мир, неотъемлемой чертой которого является

созданная им культура и он сам. Человек похож на животное, низшие уровни его биологической структуры схожи со структурами растений и животных, но психофизические – отличаются. Хотя аффективный импульс, инстинкт, ассоциативная память и практический рассудок присущи не только человеку, он отличается их степенью, *качественными характеристиками* (М. Шелер). Это делает его уникальным и неповторимым биологическим существом. Человек не детерминирован в своих реакциях, действиях, он их вырабатывает, обладая потенциальной способностью владеть, управлять своими потребностями, осуществлять выбор. Человек способен объективировать себя в своем самосознании, и потому преодолевать самого себя, «выходить за пределы себя». Шелер называл этот атрибут человека *духом*. И если восхождение к духовному совершается всю жизнь, то оно должно начинаться с самого раннего детства.

Сделаем важнейшее для педагогической психологии обобщения. Человеческой природе присущи три взаимосвязанных «не» – *не-определенность, не-специализированность, не-стабильность*, задающие имманентную этизацию жизни (которая есть «суета сует и томление духа»), Екклесиаст). Человек в любом возрасте, значит в детстве, отрочестве и юности, рассматриваемыми педагогической психологией как эпохи развития, обнаруживает противоречивость. С одной стороны, биологически, психологически и социально пребывает в отсутствии жестких специализированных генетических поведенческих программ, в своем сознании и самосознании, однако «Я» стремится к самоопределению, самоидентификации, наконец, к определенности, стабильности и специализированности. Иначе говоря, а именно, в терминах синергетики, порядок и хаос как фундаментальные теоретико-методологические категории педагогической психологии определяют человеческие экзистенции на основе его экзистенциального выбора, в целом его стремления преодолеть хаос, достичь определенного порядка, собственного упорядоченного существования усилиями своего мира, мира своих значений, субъективации его как основы миропонимания. Подобное движение

осуществляется в глубинах коллективного бессознательного отношения к окружающему миру и через рефлексию в понятиях «мир – человек», «субъект- объект», «Я – не Я», «Бог – человек», «добро – зло».

В этом проблемном поле возникает предчувствие и возможность осознания порядка и хаоса. Если принять в качестве высшей ценности Бога (религиозная психология и педагогика, христианский экзистенциализм), то человек постоянно соотносит себя с ним, это придает смысл существованию. В этом оптимизм и надежда на спасение. Если же «Бога нет», то в чем найти смысл собственного существования? Кругом хаос, и человек обречен, отсюда – пессимизм по поводу возможностей человека обеспечить коммуникацию с другими и обрести взаимопонимание.

Бинарность названных выше оппозиций востребует понятие *становление*, которое в педагогической психологии, применительно к идеям синергетики выводит на понимание «открытости среды» и человека как «открытой возможности» и их имплицитной способности к *самоорганизации*.

Человек, лишенный «специализации», сравнительно легко адаптируется в разных природных и социальных средах обитания. Отсутствие инстинктов или значительное их подавление как своеобразные недостатки человека делают его «открытой возможностью» для дальнейшего развития через обучение и воспитание. Для педагогической психологии важен вывод о том, что только благодаря обучению и воспитанию человек становится человеком, более того, личностью. Антрополог А. Гелен подчеркивал важнейшую особенность человека – ориентация на будущее – «ориентация на дальнее, а не на то, что находится в окрестности пространства и времени: в отличие от животного он живет будущим, а не настоящим». Человек обладает способностью не только адаптироваться к новой среде обитания, но переделывать ее «для себя», «под себя» своим творческим трудом. В таком контексте встает вопрос о «недостаточности» инстинктов, который решается на путях педагогической психологии: «недостатки» могут быть компенсированы, могут обернуться достоинством. У человека большие возможности воспринимать, наращивать объем

впечатлений, что создает базу для поисков собственного места в мире. Несмотря на присущее некоторым животным любопытство, они ограничены восприятием только того, что им служит. Человек не только любопытен, он любознателен, его когнитивная структура способна познавать «излишнее», впрок, в том числе «не имеющее» пользы, ради познания, достижения истины. В этом познании он учится восторгаться красотой, развивает эстетические вкусы. Так способность человека объективироваться, ориентация на объективность ведет к развитию его метабиологических функций, человеческие органы бифункциональны. Это позволяет человеку использовать свое тело, органы с различными индивидуальными творческими целями – петь, танцевать играть на инструментах, заниматься физическими упражнениями, трудом. Также и эмоциональная сфера человека отличает его от животного – он стыдится, винится, завидует, смеется, по-своему (по-человечески) любит, радуется, тоскует, улыбается.

Наконец, у человека есть *язык*, который позволяет ему жить «по-человечески», не только настоящим моментом, но иметь прошлое, настоящее и будущее, передавая свой творческий опыт грядущим поколениям. Обладая способностью объективировать, человек создает не только себя, но и свою историю, культуру. Но «путь к языку» (М. Хайдеггер) всегда был непростым. В настоящее же время на фоне широкого распространения знаний, доступности различного рода информации этот путь осложнен деструктивностью речевой среды, включая СМИ, литературу, кино и телепродукцию, Интернет. Думается, что проблема развития языковой личности в настоящее время является одной из актуальных в педагогической психологии. И здесь вновь обнаруживается непреходящая ценность работ Выготского, исследовавшего сложнейший феномен связи мышления и речи. Достаточно вспомнить с детства всем знакомого Ваньку Жукова (А.П.Чехов), который делится своими страданиями в письме дедушке. Его языковая среда лучше всего открывается в речи ребенка (хозяйка за то, что не с того конца стал чистить селедку «ейной мордой начала меня в харю тыкать»). В данном

контексте правомерно поставить проблему *языковой личности* современного ребенка (да и взрослого, в том числе образованного) и спросить – почему его лексика намного хуже, чем у чеховского персонажа?

Поскольку все «родом из детства», и оно в значительной степени определяет последующую жизнь личности и социума, то каждому доводится в той или иной ситуации вспоминать прошлое из своей жизни, которое обязательно связано с детством, отрочеством и юностью. И все здесь весомо для психоанализа и рефлексии. Не откажем себе в удовольствии прикосновения к дневниковой записи Ф.М.Достоевского.

«Вижу сон, довольно обычный, вообще-то говоря, сон: воспоминания школьного детства. Я в классе среди других учеников. Наш учитель вызывает меня к доске:

– Ну, Федя, напиши шесть помноженное на девять. Сколько это будет?

Я мучительно начинаю вспоминать таблицу умножения и никак не могу вспомнить. Начинаю подсчитывать в уме, сбиваюсь несколько раз, краснею, запинаясь, но никак не нахожу нужного ответа. Это продолжается долго. А учитель смотрит на меня с укоризной:

– Эх, Федя, Федя, как же ты не знаешь такой простой вещи? Да на такой простой вопрос ответит каждый. Ну вот хотя бы Петя. Сколько будет 6×9 ?

Петя, мой сосед по парте, отвечает, не задумываясь, громко и уверенно: пятьдесят четыре.

– Ну вот, – продолжает учитель, – он знает, да и ты должен был знать. Эх, Федя, Федя! – А я буквально сгораю от стыда.

На этом сон и обрывается.

Но есть в нем одна, до сих пор неразрешимая для меня странность. Как же так? Сон-то ведь мой. Это ведь я и только я, никто другой, вижу этот классный урок.. Я мучаюсь незнанием, а мой сосед точно отвечает на обращенный ко мне вопрос. Но ведь этот Петя – тоже порождение моего воображения. Значит, я могу одновременно *и знать и не знать*. Что же это такое? Раздвоение личности? Какой-то психологический феномен, не объяснимый законами обычной логики?

Стараюсь понять и не понимаю».

В этом небольшом тексте талантливо описано «школьное» состояние души ребенка, подавляемой учителем. Так это называл Л.Н. Толстой, предтеча экзистенциализма. Он пришел к педагогике ненасилия над личностью, пониманию ценности свободы и опыта ребенка (последние называл главными

критериями педагогики) через раздумья о смысле жизни, назначении человеческой экзистенции и через собственную практику свободного воспитания, «преподавания нравственности» десятилетним подросткам в созданной им Яснополянской школе. Он посещал европейские школы и видел на многочисленных уроках противоестественное «школьное» состояние подавленной души ребенка. Ребенок из «жизнерадостного, любознательного существа с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущего поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающего свои мысли своим языком» превращается в «измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющего одними губами чужие слова на чужом языке, существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик», – писал он в 1860 г. в статье «О народном образовании» [7. С. 14]. Это «полуживотное состояние» Толстой назвал «школьным состоянием души», и причину его видел в утрате ребенком своей независимости и самостоятельности. (Не это ли пресловутое «школьное состояние души» не покидает человека и во взрослой жизни, если не реальной, то виртуальной, например, является в снах, как у Достоевского?).

Так было и так продолжается, хотя историко-культурный и социальный контекст меняются радикальным образом. Взят в качестве психолого-педагогического инструмента «человеческое измерение», мы видим, что его не было в жизни и в педагогике до недавнего времени, несмотря на разные представления о детстве, отрочестве и юности, разные воспитательные системы. Согласно исследованию Л. Демозы (Lloyd de Mause), человечество имело шесть типов отношения к детству – детоубийства, бросающий, амбивалентный, навязчивый, социализирующий, помогающий [3. С. 83-86]. И они не исчезли до настоящего времени, разница состоит в масштабности распространения того или иного типа. Поэтому можно утверждать, что веками и всеми народами понимание сущности детства, его смысла и назначения оставалось *принципиально* тем же самым, в основном, неизменным: ребенок еще не человек, и главная задача воспитания – готовить к жизни (так до сих пор пишут в учебниках по

педагогике и психологии, социологии и культурологии, при этом забывают гендерный аспект воспитания – девочка или мальчик этот ребенок). Одной из разновидностей негуманного подхода было довольно распространенное убеждение в том, что ребенок – чистая доска (*tabula rasa*), и задача взрослых состоит в том, чтобы успеть «написать» на ней как можно больше всего того, что пригодится для взрослой жизни. В этом многие видели и продолжают видеть смысл и назначение детства. В такой ситуации эксплуатируется особенность ребенка, существа подражающего, и взрослый может заставить его думать и делать так, «как надо», как правильно, с точки зрения воспитателя. Детство, лишенное самооценности, не востребует личностный потенциал и собственный опыт жизни. В подобном случае теперь мы говорим о нарушении прав ребенка, так как данные природой задатки не востребуются. Поэтому главным результатом генезиса педагогической психологии можно считать ее гуманизацию, основанную на признании прав и свободы ребенка, самооценности детства.

Не делая герменевтического анализа приведенного выше фрагмента из дневниковой записи, лишь скажем, что герменевтический метод доступен детям и довольно рано [4; 8]. В художественной литературе, в том числе в изучаемых в школе произведениях, ярко написано о переживаниях детей и подростков. Но далеко не каждый читатель, вспоминая эпизоды из своего детства, осознает, что к гуманному пониманию ценности человека и значимости личности на ранних возрастных периодах человечество идет долгим и мучительным путем, сначала предчувствуя эти проблемы и больше воспринимая их на иррациональном уровне. Сложный мир детства, пора больших тревог и надежд ребенка, его открытость взрослым людям, драматизм детского доверия, конфликты детской души были поняты и выстраданы великими гуманистами-философами, писателями, художниками, открывшими истинный смысл и назначение детства. Религии мира пронизаны уважительным отношением к ребенку, понятием его как безгреховного существа, ангела божьего. Мировая литература в лице Ч. Диккенса, М. Твена, Д. Лондона, А. Сент-Экзюпери; русская классика, связанная с именами

С.Т. Аксакова, И.С. Тургенева, А.И. Герцена, Н.Г. Гарина-Михайловского, А.П. Чехова, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, В.Г. Короленко, В.В. Вересаева, А.И. Бунина, А.Н. Толстого, М.Е. Салтыкова-Щедрина выступали защитниками детства.

Даже занимая периферийное место в художественных произведениях, ребенок стоит в центре жизни, он «камerton», «оселок», которыми тестируются взрослые на предмет гуманизма, человечности, нравственности, совестливости и стыда, любви и ненависти, красоты и уродства. И далеко не все взрослые выдерживают это испытание. В художественных образах полнокровно живет воспитание, запечатленное через острейшие *переживания детей, подростков*. На страницах литературы представлено самозарождение «продуктивности» личности (Э. Фромм), ее «самоосуществление» (Ж.П. Сартр), начало ее духовного странствия, жизнь «от своего рукоделия» (Нил Сорский), все то, что становится качественным свойством личности, когда ею пережито. Но литература не менее богата и ликами калечащего, уродующего «воспитания», примерами того, где только не жертвуют детьми, ради чего только не жертвуют. Сама жизнь и художественная литература, искусство убеждают, что человек «родом из детства» и подтверждают, как ответственно быть родителями, воспитателями, учителями. И уж если «ничего нет выше, и сильнее, и здоровее, и полезнее как хорошее какое-нибудь воспоминание, ...сохраненное с детства», и если много набрать таких воспоминаний с собою, то спасен человек на всю жизнь» (Ф.М. Достоевский). Надо ли говорить, что негативных воспоминаний у иных детей, молодых и взрослых больше, чем «прекрасных, святых, сохраненных с детства, так важных впредь для жизни» И тогда, кроме других, вопрос к педагогической психологии: не в этом ли причина, что не спасен человек, и чем дальше, тем труднее спасение?

Не поэтому ли педагогика, и особенно массовая практика, ощущая и осознавая великую ответственность перед поколениями, стремились спасти человека от него самого, защитить его непедагогическими, негуманными средствами? И адекватно ли рефлексировала себя в целях и средствах? Если

среди всех космических существ только человек имеет потенциал для развития этой способности к самооценке, то встают чисто педагогические вопросы о том, когда и как, какими средствами это качество личности развивать; и социально-педагогические вопросы о роли и ответственности профессионалов за результаты ее развития, их компетентности и компетенциях.

Итак, особенность человека состоит в том, что природа дает ему биологическое начало и предпосылки развития, которые несут смысл «надстраивания» своей психолого-антропологической сущности. И это возможно, если человек осознает самого себя, рефлексивирует, «допрашивает» себя (по Канту, «Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я могу надеяться? »).

Вот такой многоликий, многообразный, непредсказуемый человек является причиной самого себя, его каузальность (лат. *causa sui* – причина) непреложна, и в педагогической психологии это основополагающий тезис. Хотя многими авторами этот тезис не разделяется. Считается, что человек жестко детерминирован, он жертва обстоятельств, его собственная роль в становлении себя ничтожна. На уровне же обыденного сознания большинство людей склонны объяснять себя и свою судьбу, «свой крест» жизненными обстоятельствами, отводя себе при этом самую малую роль в «делании себя». Так растет слабый человек, «недоделанная» личность, которая растворяется в собственной телесной стихии и приходит к разрушению Я, осколкам Я, его фрагментам. Это особая тема о психолого-педагогической поддержке развития Я-концепции учащихся и ее пределах.

В данном контексте встает вопрос о *российской ментальности*, о патерналистском духе и надежде на кого-то более сильного, а следовательно, об изначально слабом «Я». Для менталитета характерно сочетание бессознательного и подсознательного, нерефлексируемого, проявляемого стихийно, стереотипично и осознанного, рефлексируемого, целенаправленно проявляемого. Отсюда противоречивость: ригидность, устойчивость, невосприимчивость к изменениям и мобильность, открытость, восприимчивость к переменам,

постольку велика роль образования в необходимости и возможности изменения менталитета и ментальности. Их как нельзя лучше можно охарактеризовать рефлексивной мыслью: *«И я сжег все, чему поклонялся. Поклонялся всему, что сжигал»* (И.С. Тургенев, «Дворянское гнездо»). Российский народ перепробовал многое, например, от общинной собственности переходил к частной, потом вновь к общественной (радостно пели «все вокруг колхозное, все вокруг мое») и опять к частной. Сколько затевали реформ (их изучают на школьных уроках), и ни одну не довели до конца. Это отражено в образе жизни и в душе народа, наконец, в русском языке, не требующем определенной последовательности слов в предложении (своего строгого места для каждой части речи). Для русского важен не порядок слов, а чувства, которые перекрывают смысл. Рассуждения кажутся неубедительными, доводы необоснованными. Эмоции льются через край, у нас много восклицательных знаков и тире, которым широко пользуются не обремененные знанием строгих правил россияне, пишущие на русском языке, может быть, таким образом раздвигается пространство мысли и чувств (душа просит простора!).

Если не вызывает сомнения тезис о том, что образование и воспитание непосредственно и опосредованно связаны с менталитетом и несут ответственность за него, тогда встают вопросы, требующие специальных теоретических и эмпирических исследований, в том числе и в области педагогической психологии. Как способно образование повлиять на восприятие и изменение ментальности? И если стоит меняться, то от какого «наследства» следует решительно отказаться? Почему чаще всего речь идет о русском менталитете, русской ментальности в многоэтнической и многоконфессиональной стране?

Проблема российской (русской) ментальности, можно сказать, нова для педагогической психологии и системы образования в целом. Но не в этом ли состоит истинный смысл и назначение образования – помогать пробуждению самосознания растущего человека через самопознание и самопонимание, осмысление своеобразия национальной жизни,

истории и культуры, национального характера путем познания истории своего народа в контексте мировой? Думается, что этот путь способствует развитию социальной, семейной и личностной рефлексии, позитивному самоотношению, а через них приведет к продуктивному изменению менталитета.

Вызовы истории в переломные эпохи, подобные современной, кризисное развитие страны углубляют сущность кризиса личности, ее идентичности. Если учесть, что неопределенность – родная стихия для россиянина, которому чужда разумность, рациональность, то встает вопрос, как это изменить в образовательном процессе, в который ребенок включен на десять лет? Ответ – с помощью обновленного содержания и адекватных дидактических средств. Остановимся подробнее.

Российскому общественному сознанию веками были характерны представления о своей стране как о великой державе (сверхдержаве), о ее ведущей роли в мировом прогрессе, о великом вкладе в мировую цивилизацию. Взгляд на страну как огромную по территории, необычайно богатую по своим природным ресурсам, человеческим знаниям и умениям направляется государством, системой образования, поддерживается прессой. В общественном сознании продолжает жить идея о высокой духовности народа, наличии коллективистских и христианских православных начал, «широте души» народа, призванного вести за собой другие народы. Эти традиционные представления, распространявшиеся с XVII в. («Москва – третий Рим»), усиленные идеей мессианской роли помощи другим народам в построении светлого будущего, подкреплялись яркими богатыми событиями, фактами влияния культуры на развитие европейской и мировой культуры. Поэтому исследование российской ментальности склонялось к мнению о приоритете духовности, соборности, способности людей пренебрегать материальной жизнью ради духовной, не стремиться улучшать условия своей жизни («бедность не порок», может быть, потому, что «трудом праведным не наживешь палат каменных»).

Несоблюдение законов и правил общественной жизни отразили русские пословицы. Создается впечатление, что и законы-то пишутся так, что их всегда можно обойти («закон что дышло – куда повернул, туда и вышло»). Начиная с Древней Руси, спрашивали: «Как будем судить: по закону или по совести»? После революции судили по закону революционной совести (?!). Но все же есть неписанный закон, «душевная правда», поэтому в представлении русского человека понятия «закон» и «жизнь» расходятся.

На школьных уроках надо задавать вопрос: адекватно ли российский менталитет отражает жизнь, двойственность русской души, описанной многими авторами? Ее «жуткая противоречивость» продолжает проявляться, с одной стороны, в пассивности, покорности, неспособности создать порядок на своей земле, с другой, – в самомнении, стремлении к сверхнациональному, всечеловеческому. Страсть удивить мир, стремление стать во главе других народов, чтобы повести их, «отставших», к счастью, привела россиян к «добру с кулаками» – насилию и террору в собственной стране. Есть ли его истоки в воспитании с самого раннего детства?

В связи с этими хотелось бы заметить, что только в диалоге, нацеленном на развитие умений мыслить критически и рефлексивно, многие факты российской истории, связанные с мифотворчеством, искажением в общественном сознании реальностей жизни, будут переосмыслены и только тогда смогут свидетельствовать о его продуктивности для личности и общества. Современные школьники, имеющие доступ к различным источникам информации, бывающие за рубежом, самостоятельно узнают о том, что старшие поколения о многом не знали, жизнь сознательно лакировалась, приукрашивалась, желаемое выдавалось за действительное, поэтому они могут, сравнивая свою страну с другими, делать выводы самостоятельно в пользу своего народа и Отечества.

Современная педагогическая ментальность ориентируется на гуманистические установки, на решение задач осознания себя как личности с самых ранних лет обучения. И отечественная психодидактика, личностно-ориентированная, успешно реализует идеи Л.С. Выготского, В.В. Давыдова,

Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Тальзиной, Ш.А. Амонашвили. Л.И. Айдаровой, Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской о развивающем характере обучения. Это позволяет пронизывать содержание и технологии обучения системой ценностей, связанных с сакральностью жизни, пониманием ее метаценности, ненасилием и любовью, свободой и ответственностью. Современная педагогическая ментальность основана на знаниях о двух сторонах человеческого бытия (согласно К. Ясперсу): объективированное «бытие-в-мире» и подлинное бытие (экзистенция). Человеческое бытие вопрошает о смысле развития мира и человека как личности и выбирает в условиях свободы самого себя.

Свобода, столь необходимая для полноценного и своевременного становления самости человека, идентичности личности предполагает соотнесенность «моей» экзистенции с «другими» и этим укрепляет философскую веру в человека. Будущее – это открытая возможность, и человек может «выйти из рабства в свободу, из вражды «мира» в космическую любовь» (Н.И. Бердяев). «Благоговение перед жизнью» (Л.Н. Толстой, А. Швейцер) может стать основой ее этического обновления. В базисных философских, психологических и педагогических представлениях и понятиях современный исследователь и профессионал-практик находят педагогический путь этизации человека, его самоактуализации, самореализации в *этизированном пространстве жизни и образования* [5].

Но пока еще многие профессионалы с трудом осваивают новое педагогическое мышление, о котором писали А.В. Петровский, В.В. Давыдов, А.В. Брушлинский, Б.С. Братусь, Б.М. Неменский, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий, остаются на его границах. По одну сторон – технократизм (проективность), характеризуемый приматом «средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смыслом и бытием, реальностями современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями» (В.П. Зинченко); по другую – гуманизм, «человеческое

измерение» с адекватностью цели и средств ее достижения на основе антропокосмического отношения к миру, признание множественности истин, в числе которых – ценность личности, самоценность детства, отрочества, юности, а дальше – взрослости.

И все же большая надежда возлагается на образование, которое обладает огромным потенциалом развития личности в обучении и воспитании, для чего необходимо учить мыслить, добывать знания и уметь ими творчески пользоваться. Известно, что знаниевый уровень (при всей глубине знаний) не гарантирует становление этики ответственного отношения к миру и к самому себе. «Школа должна учить мыслить, в том числе мыслить о смысле», – писал Э.В. Ильенков еще в 60-е годы XX в. Только в этом случае демократизация общества даст его гуманизацию, принесет духовно-нравственные результаты.

Поэтому концептуальная рефлексия методологии, теории и практики педагогической психологии, вбирающей в себя совокупность проблем о многоликом существе, каковым является растущий человек, о значимости образования в осмыслении мира и человека, ответственности воспитания за результаты становления личности, их корреляции с обликом общества, ведет к гуманистически направленным положениям экзистенциализма. В них современные профессионалы, ученые-исследователи и практики найдут *методологический конструкт* парадигмы педагогической психологии, связанный с поиском смысла образования и воспитания для полноценного развития личности в обучении, ее способности преодолевать деструктивность бытия. Вместе с трагическим осознанием «конечности» своего индивидуального существования и креативным размышлением о своей незавершенности человек, рефлексировав, верит и надеется. Вера и надежда приходят с рефлексией.

Не путая объективно-предметное в человеке с ним самим, его экзистенцией, открывающейся, однако, в коммуникации, для педагогической психологии методологически и инструментально важно, что он не просто незавершен, недоделан, не достроен, он все время делает самого себя,

доставляет, при этом способен осознавать свои решения, выборы, предпочтения, объяснять их и понимать себя такого, а не другого. И это его задача на всю жизнь. Поэтому ребенок, подросток, девушка, юноша нуждаются в таком образовании и воспитании, когда каждый имеет возможность конструировать себя на основе определенных ценностных ориентаций, создавать образ, идеал, к которому стремится. Значит, педагогическая психология, которой атрибутивен гуманизм, должна ориентироваться на личность становящегося человека в том или ином возрасте, сосредоточиться на экзистенции, понимании разнообразия человеческого бытия и его единства. Тогда решаются такие вопросы: как в личности девочки, мальчика, девушки, юноши бытийствует телесная и душевная сущность? Как реализуется возможность стать самим собой через развитие интеллекта и чувств, мыслей и переживаний, потребностей и мотивов, деятельности и коммуникативности. Интеллектуальное, эмоционально-чувственное и аффективно-оценочное отношение к миру и к себе проявляет сущность во всех разнообразных отношениях каждого человека и человечества в целом. Человек мыслит и чувствует, думает и переживает, в том числе думает о своем думании и переживает свои переживания. Он любит и ненавидит, радуется и негодует, гневается и восторгается, тоскует, печалится, смеется, завидует, стыдится и бесстыдствует, злобствует, обвиняет и кается, прощает и просит прощения, благодарит и благоговеет. И вся эта богатая эмоциональная палитра доступна уже ребенку, когда в нем развиваются чувства, когда у него нарастает собственный опыт подобных переживаний. Только в этом случае появляется возможность сопереживать, сопечалиться, порадоваться. Заметим, что аффективные переживания человека протекают не без участия его воли; душевные состояния «сваливаются» на него (Хайдеггер), и если человеку тяжело от этих переживаний, то он легко их «сваливает» на что-то внешнее, независящее от него.

Так экзистенциальная драма сливается с моральной, нравственной, этической. Экзистенция как подлинное, собственное существование человека в разных возрастах, обусловленное его собственной индивидуальностью, открывает

проблемное поле психолого-педагогического исследования человека в свободе и свободы для человека. Только в свободе ребенок, подросток, девушка, юноша могут постичь себя, выходящего за пределы себя, трансцендирующего. В «пограничной ситуации» озариться, «высветлиться», иметь возможность «высказаться» и стать «услышанным». Значит, довольно рано каждому надо осознать, что есть *мир*, есть *экзистенция* и есть *трансценденция* (по Ясперсу.), отсюда и три уровня постижения человека. Образование призвано помочь растущему человеку познать себя настолько, чтобы переживание чувств им осознавалось, и он мог бы ими владеть, управлять, регулировать усилиями собственного самоконтроля, саморегуляции, чтобы они не разрушали его, с одной стороны, и учили предвидеть возможные последствия собственных отношений и деятельности. Значит, надо учить предвидеть, предсказывать, просчитывать свое будущее, профилактировать саморазрушение. Особенно это важно в современных условиях воспитания в богатой материальной и духовной гамме жизни: в *свободе* (которая предполагает ответственность), в *плюрализме* (который предъявляет требования к умению ответственно выбирать и который не диктует «как надо», а ориентирует на собственную выработку нравственных ориентиров), *переосмысления ценностей жизни* (разные ценности относительно и сталкиваются не только в окружающем человека пространстве, но внутри его собственного экзистенциального пространства. Это требует умения определяться в иерархии ценностей, выбирать и отказываться («из двух зол выбирай наименьшее», согласно русской пословице, «не выбирай из зла», согласно английской).

Для экзистенциальной педагогической психологии, ребенок (подросток, девушка, юноша) – не объект, не момент постигающего Разума, потому что ошибкой было бы отождествить реальность с рациональностью. Признавая человека существом конечным, необходимо учить его ценить жизнь и помочь, поддержать каждого ребенка. Поскольку системообразующим принципом экзистенции является «возможность быть», постольку в педагогической психологии она связана с личностным потенциалом индивидуума.

Педагогическая психология как психология личных имен берется за решение проблемы *человеческого достоинства*, в рамках которой находится гендерная тематика, т.е. социокультурная характеристика конкретной девочки или мальчика, подростка, девушки, юноши как человека своего возраста и пола.

И если экзистенция свидетельствует не о сущности, не о том, что в человеке все предопределено и неизменно, и не о том, что абсолютно все зависит от его воли, а о том, чем он сам решил быть в результате «самоконструирования», самосозидания, значит, ему дана возможность самоосуществления, связанная с выходом за пределы себя (лат. *ex-istere*). Это сопряжено с риском, неизбежным страхом, встречей с добром и злом, абсурдностью жизненных ситуаций и поведения людей, начиная от родителей, учителей, сверстников до государственных и общественных деятелей, представителей культуры и образования.

Экзистенциальный анализ, направленный не на абстрактного человека, а на конкретного, неповторимого индивида, должен и может научить каждого осознавать свою жизненную ситуацию и понимать ее место в своей судьбе и судьбе окружающих. Значит, речь идет о системе отношений, точнее, взаимоотношений человека с другими. Однако главными являются отношения с его бытием, и только задавая вопросы о нем, экзистируя, человек становится человеком. Нам остается добавить, что вне образования и воспитания, которые протекают стихийно и целенаправленно, человеку с раннего детства открывается возможность экзистировать, без них не «стать существом, которое ищет бытие» (Н. Аббаньяно). Тогда вновь и вновь встают вопросы о том, какими должны быть образование и воспитание и какими должны быть родители, учителя, чтобы растущий человек дифференцировал бытие и сущее, понимал, что бытие находится над сущим, за его пределами и необходимо вступить в отношения с сущим (миром и самим собой), находясь в связи с бытием.

XX век, переживший ужасы и катастрофы, природные, техногенные и социогенные катаклизмы, поставил вопрос о личности в образовании и воспитании, значит и о свободе в

образовании. Во всяком случае, все с большей уверенностью мы можем говорить, что XXI век состоится, если освободится от насилия и сделает это, прежде всего, в воспитании подрастающих поколений. Если это так, то встают вопросы: Как учить растущего человека умению ценить жизнь и благоговейно к ней относиться? Как рано можно и нужно говорить с ребенком о смерти? Что такое свобода и как научиться в ней жить, не разрушая себя, жизнь и окружающих людей? Быть свободным – это быть ответственным? Что есть страх и надо ли бояться? Чего и кого бояться? Бог есть? Бога нет? Если бога нет, то все дозволено? Что такое совесть? Когда и как человек становится совестливым, стыдящимся? И, наконец, вопрос вопросов: что такое любовь? Эти «не детские» вопросы рано встают перед современным ребенком, тем более, перед подростком. Нам бы не опоздать с их решением в науке и практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бердяев, Н.А.* О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии / Царство Духа и царство Кесаря. М.: Республика, 1995.
2. *Выготский, Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
3. *Демоз, Л.*, Психоистория. Ростов на-Дону, 2000.
4. *Дудина, М.Н.* Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та.
5. Психология и этика: опыт построения дискуссии. Самара, 1999.
6. *Путехин, В.П.* Природные законы долголетия. Ростов-на-Д., 2005.
7. *Толстой Л.Н.* О народном образовании // Собр. соч. в 22 т. М., 1983. Т.16.
8. Философия – детям. Диалог культур и культура диалога / Материалы Третьей Международной научно-практической конференции. М., 7 июня 2008.