

Каргапольцева Н.А.¹, Масликова Э.Ф.²

¹Оренбургский государственный университет

E-mail: karna1@yandex.ru

²Региональный центр развития образования Оренбургской области

E-mail: masl_1971@mail.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Качественная подготовка молодого человека к социально полноценной и продуктивной жизни в динамических реалиях постиндустриального социума, реализуемая в содержательно-смысловой плоскости глобальной компетенции «научиться жить» (Ж. Делор), выступает базовой социализирующей доминантой, прежде всего, школьного образования.

Обращенные к школе задачно-целевые векторы формирования у воспитанников предельно социализирующего «умения жить» развернуто представлены педагогическими идеями выдающихся мыслителей прошлого и настоящего и, в глубинных основаниях деятельной активности, непосредственно сопряжены с качественной стороной образовательного развития личности, выражаемой способностью к самодеятельному продуктивному усилию.

Обозначены некоторые теоретико-практические подходы к пониманию социализирующего вектора усилия в статусе важнейшего мотивационно-ценностного фактора личностного развития растущего человека в компетентностной парадигме образовательного качества.

Определены социокультурные сопряжения способности к постоянному «усилию жить» с образовательным развитием субъектности, векторно тендирующей к качественным аспектам человеческой деятельности и отражающей обусловленную постоянством напряженного усилия деятельную, активность авторского самостановления личности в социуме, что предполагает преодолевающее принятие барьерно-препятствующих жизненных факторов как предоставляемой возможности повышения уровня социальной значимости растущего человека.

Вместе с тем, поскольку столь значимые в социализирующем отношении инициативно предпринимаемые воспитанником усилия в своей целедостигаемости далеко не всегда бывают успешными во временной рубрикации «здесь и сейчас» (что является существенным оптимизирующим признаком «педагогике успеха»), в дополняющем ракурсе взаимозависимости следует выделить самоценный потенциал жизненной «успешности» спонтанного усилия продуктивности как такового, непосредственно соотносимый с генерализированной личностной способностью «Я могу» и, тем самым, позволяющий обосновать приоритетно реализуемую в «педагогике усилия» значимую (социализирующую) составляющую качества образования.

Ключевые слова: социализация, качество образования, продуктивное усилие, личностное развитие.

Достижение нового качественного состояния образования является приоритетной задачей российской государственной образовательной политики.

Представляя собой «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения», осуществляемый «в интересах человека, семьи, общества и государства» [22], образование выступает «ведущим и определяющим началом» социализации личности, главным инструментом «культурной преемственности поколений» способом соединения «непосредственного бытия человека с культурой» (Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский) [6, с. 3, 5].

В известном докладе Жака Делора – президента международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке – были сформулированы основные образовательные «столпы» наступившего тысячелетия, являющие собой, по сути, «глобальные компетентности» человека постиндустриального социума:

«научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [10]. Как представляется, заключительная, обобщающе-итоговая, по Ж. Делору, образовательная максима – «научиться жить» – наиболее полно раскрывает сущностные характеристики собственно образовательной социализации, равно как и актуализирует базовую социализирующую доминанту образовательного причинения, обуславливающую его действительный и действенный характер качественного, т.е. предельно культуросообразного [24], а потому и жизненного измерения (стандарта), в наибольшей степени соответствующего «потребностям физического лица, ... в интересах которого осуществляется образовательная деятельность» [22].

Пропедевтическо-жизненные образовательные ориентации, направленная подготовка молодых людей к социально полноценной жизнедеятельности во взрослом сообществе изначально и постоянно пребывали в задачно-

целевом формате образования, прежде всего, образования школьного.

В не столь отдаленной с образовательно-культурной точки зрения историко-педагогической ретроспективе к числу наиболее ярких – наряду с множеством других – подтверждений социально-жизненной (социализирующей) значимости качественного образования следует отнести:

– педагогическое кредо Ж.Ж. Руссо, связанное с «обучением Ремеслу жизни», «воспитанием к Жизни», развитием способности «быть Человеком», благодаря которым его «Эмиль», как бы судьба не заставляла «менять места» жизнепробывания, всегда «окажется на своем месте» [цит. по 34, с. 337];

– целевую идею «общечеловеческого образования» Н.И. Пирогова, обязующую школу, прежде всего, научить своих питомцев «быть людьми», воспитать у каждого из них способность «быть человеком», чтобы предуготовить «нравственную сторону» будущего «полезного гражданина» к «той борьбе», которая «предстоит ему впоследствии при вступлении в свет» («Вопросы жизни») [цит. по 3, с. 446];

– образовательный призыв Г. Спенсера, обязующий воспитателя «сделать человека способным жить полной жизнью», уметь руководить своими поступками «во всех сферах деятельности» и при «всевозможных обстоятельствах» [цит. по 33, с. 437];

– социализирующий императив К.П. Победоносцева: школа, наряду с обучением грамоте, обязана «учить детей жизни», «подготовить молодежь для самостоятельной жизни», что педагогически достигается умением «воспитать человека к свободе» [цит. по 26, с. 82];

– прогностический вердикт современной школе А.М. Лобка, согласно которому она понимается как «особое звено, предвещающее жизнь», своеобразная «репетиция жизни», призванная готовить взрослеющего человека не только к настоящему, но и к предстоящему, предельно вероятностному жизнесуществованию [15, с. 644].

Столь обширная социализирующая задача – «научить жить», непосредственно сопряженная с качественной стороной образовательного развития личности, предполагает педагогическую обращенность к личностно-реализующим факторам соответствующего уровня обобщения,

в числе которых одним из важнейших следует полагать социализирующий вектор самодеятельного, инициативного усилия, «усилия продуктивной активности», по определению Э. Фромма [32, с. 215].

Являясь динамической производной основополагающего жизненного феномена – активности (от лат. *activus* – деятельный; франц. *activité* – сила действия), характеризующей «деятельное поведение» человека [31, с. 13] и раскрывающей преобразующий характер его «социальной сознательной деятельности» [27, с. 18], категория усилия, синонимичная «волевому» напряжению физических, душевных, умственных сил во имя достижения чего-нибудь [23, с. 838], выступает своеобразной векторной конкретизацией действительной активности, поскольку графикой направленного отрезка прямой, изображающего силу, вполне определенно отображает не только порождающий источник последней (субъект), но и целеуточняет объект (предмет) приложения усилий, и, тем самым, постулирует факт «наличия основного направления развития... процесса, явления, деятельности» [14, с. 158].

Категории индивидуального усилия отводится важная роль в образовательно-педагогической плоскости личностного развития. Так, в частности, с целью смыслового претворения многообразия поступающей (в том числе, учебной) информации собственно в знания, ученику необходимо приложить усилия, проявить внимание, волю и упорство (Ж. Делор) [10, с. 11], ведь только «усилие может дать силу уму» (А. Моруа) [11, с. 560]; усилие требуется и для того, чтобы что-то понять: «Мышление – это усилие по доведению мысли до ясности, до завершенности» (Н. Вересаев, А. Мельников [8]).

Индивидуальная активность прилагаемых усилий, выходящая на образовательное (само) развитие «способности к постановке и достижению цели», выступает основой становления конкурентоспособности и профессионализма современного специалиста, выступая нравственно-деятельностной основой «общеделовой компетенции», связанной с «желанием добросовестно трудиться», стремлением «достичь реального результата» в требовательных условиях рыночной экономики (Н.В. Уварова) [29].

В аксиологической плоскости целеполагания педагогической деятельности актуализи-

руется «главная задача образования», которая, согласно А. Эйнштейну, заключается в том, чтобы сделать «стремление к нравственности» как «важнейшее из человеческих усилий», от которого зависят его «внутренняя устойчивость и само существование», действенной «живой силой» воспитанника [цит. по 8], поскольку «существование в пространстве Культуры требует усилий, и выпасть из него очень легко» (Н. Вересаев, А. Мельников) [8].

В ценностно-смысловых проекциях качественного решения проблемных задач, встающих перед современным образованием, в статусе генеральной линии социализирующих усилий обосновывается «обнадеживающий путь автоэволюции» как действенная «стратегия упорного творческого саморазвития» как «образовательно-воспитательных систем», так и «самого человека», непосредственного субъекта образования (В.И. Андреев) [2, с. 8].

Развитие субъектности, отражающей деятельную сущность и активную жизненную позицию личности (С.Л. Рубинштейн) [25], выступает не только важнейшим условием «продуктивной учебной деятельности», но и является «основным показателем качества образования», полагая утверждение воспитанника в генерализированной социальной роли субъекта «свободного и ответственного самосозидания» и автора «собственного становления» подлинной «мерой качества работы педагога и образовательной системы в целом» (В.П. Бедерханова) [4, с. 18,21].

Представляя собой «особого рода» способность волеизъявления растущего человека, субъектность характеризует его в «становящемся» статусе «социального стратега», «хозяина и конструктора собственной жизни», понимается как «плод постоянных напряженных усилий» (Н.Е. Щуркова) [35, с. 108,110], непосредственно соотносится с проектно-волевым, «самосозидающим» и «жизнетворческим» усилием «быть личностью», стать подлинным «субъектом культуры» (Н.А. Борытко) [7, с. 98,99], а в личностно-центрированных интенциях «искусства жить» способствует овладению «продуктивной активностью», в большей степени тендированной к «качественным аспектам» человеческой деятельности [5, с. 124], обретению «продуктивной ориентации» характера («продуктивного характера»), для которого «рост

и развитие всех потенций человека являются той целью, которой подчинены все его усилия» (Э. Фромм) [32, с. 66,100].

В социализирующем формате жизнепорождающего «усилия быть» субъектность трактуется в статусе «неналичности субъекта», реально существующего лишь в «сдвиге» поведения, им самим выстроенного» (М.К. Мамардашвили) [цит. по 36, с. 10], является «внутриличностным оперативным средством» («субъектом личности»), отвечающим за «сохранение ситуативной целенаправленности поведения», совершаемого «здесь и теперь, в настоящее время» (О.И. Мотков) [20], психологически интерпретируется как модус «определенного режима жизни», действенный «акт развития», обусловленный «переходом» между «реальностью и идеей» в содержательно-смысловой плоскости «натуральной спонтанности и культурной оформленности» (Б.Д. Эльконин) [36, с. 25].

Развивающие векторы образовательной социализации непосредственно сопряжены с воспитанием собственно человеческой, культурной обращенности индивидуального усилия к «достижению совершенства», «устремлению к качеству», поскольку (смысловым) «корнем» слова «Культура», согласно пронизательному суждению Н.К. Рериха, выступает наше «служение совершенствованию» как высшее «обязательство по отношению к бытию»: «Не устремленные к качеству пусть лучше не говорят о культуре» [24]. В этой связи образовательное утверждение качественных доминант культурного бытия человека на пути возвышения своего «человекообразия» (термин Н.К. Рериха) сопряжено с педагогическим иницированием «продуктивного», устремленного к «качеству во всех действиях, во всей производительности» усилия, поскольку запечатленная в «каждодневности» подлинная «жизненность» стремлений, выступая «неиссякаемым источником сил» противостояния «всему злобному и разрушительному», только и создается из «высокого качества всех действий»: «Качество, качество, качество! Во всем и всегда!» (Н.К. Рерих) [24]. Аналогичную точку зрения в свое время обосновывал и отстаивал Л.Н. Толстой: «Становиться лучше и лучше – в этом все дело жизни, а становиться лучше можно только усилиями» – телесными, душевными, духовными [28].

В социализирующем ракурсе образовательного развития подчеркивается жизнетворящая (негэнтропийная) сущность человеческого усилия, согласно которой жизнь есть «усилие подняться по тому склону, по которому спускается материя» (А. Бергсон) [цит. по 13, с. 161], ведь жизнь – это постоянное «усилие во времени», по М. Прусту [цит. по 17], т.е. «нужно совершать усилия, чтобы оставаться живым», поскольку и сам субъект жизни, человек глубинно являет собой, прежде всего, «постоянное усилие стать человеком», и это его сущностное состояние, которое «творится непрерывно» (М.К. Мамардашвили) [17; 18, с. 26]. Тем самым подтверждается не только онтологическая, но и, тем самым, сугубо педагогическая истинность пронизательного суждения М. Монтессори: подлинное время человеческого бытия «измеряется усилием», которое предельно сообразно собственно человеческому, культурному, свободному, развивающемуся измерению (образу) жизни и, в соотносимой возможности с врожденной способностью к «спонтанному, естественному движению», естественно опирается на природно заложенную в ребенке своеобразную «жажду усилия» как «желания проявить» свои «внутренние силы» и «стремления обрести средства, необходимые для гармоничного роста» [19, с. 84,52].

В деятельности-способностной акцентуации содержательно-целевых доминант современного образования, понимаемых как «предельно достижимое развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу» (Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский) [6], образотворческая способность к постоянному «усилию жить» предполагает «терпение, умение преодолевать длительные затруднения, брать препятствия не рывком, а давлением» (А.С. Макаренко) [16, с. 64], а также образовательную подготовку человека, готового не только «смело встретить совершенно непредвиденные ситуации» жизни, но которому «нравятся перемены» (Д.И. Фельдштейн) [31, с. 9], поскольку они, атрибутивным наличием барьерно-препятствующих факторов, обуславливают возможность инициативно-радостного (спонтанного) приложения усилий личностного роста и качественного повышения уровня социальной значимости растущего человека: «каждое выявление препятствия есть возможность возвышения качества» (Н.К. Рерих) [24].

Вместе с тем далеко не всегда прилагаемые усилия в своей целедости-гаемости бывают успешными, сопряженными с обязательным позитивом предполагаемого результата. Не случайно в устоявшихся реалиях «педагогики успеха», «ситуации успеха», «ориентации на успех» исследователи – если не равнозначно, то комплементарно, на уровне принципиальной взаимосвязи включают и возможные «ситуации неуспеха», связанные с переживанием «неудовлетворенности собой в ходе и в результате совершения деятельности», которые выступают этапом/переходом «от одного успеха к другому» и без которых «успех теряет свою радостную сущность» (Г.В. Никишина, Л.И. Чуприна) [21].

Конечно же, «успех окрыляет», придает новые силы, энергию, повышает самооценку – жизненная и педагогическая значимость приведенных положений не поддается сомнению. Однако в перемежающейся разнополярности диадной сопряженности «успех-неуспех» присутствует совершенно определенная, не менее, а, может быть, и более значимая проникающим постоянством наличия – как было показано выше – объединяющая константа векторной активности: инициативное усилие продуктивности, предпринимаемая спонтанность которого в социализирующем контексте «усилия жить» сама по себе уже обладает самоценным потенциалом жизненной «успешности».

Непосредственно соотносимые с генерализированной личностной способностью/переживанием «Я могу», осознаваемые как «особое свое качество», «своя сила как таковая», собственные усилия (растущего) человека, характеризующие «его незавершенность в данный момент времени», выступают действенным способом «сделать будущее присутствующим в настоящем», что неотделимо от социально-оптимизирующего ракурса надежды (Г.С. Абрамова) [1, с. 26,27], которая в педагогическом инструментарии обуславливающего и, прежде всего, средового влияния предельно многогранна гуманистическим выбором социализирующих вариантов утверждения несравненной самоценности Другого [12, с. 10].

С этой точки зрения «антропоцентрированная» концепция педагогического воздействия необходимо требует от педагога «осуществить усилие по удержанию сущностных характеристик

как своих, так и другого человека» на пути возвышающего достоинство «усилия над самим собой», предпринимаемого во имя побуждения к решению главной, придающей человеку «новое качество» социализирующей задачи – «задачи бытия, задачи жизни» (Г.С. Абрамова) [1, с. 247,327].

В этой связи известно высказывание Дж. Рёскина – «Не успех, а усилие заслуживает награды» [37, с. 676] – может выступить своеобразным за-главным тезисом, раскрывающим образовательную (образотворческую) суть развивающих механизмов «педагогика усилия», направленно создаваемых «ситуаций усилия»,

обращенных к становлению генерализированной социальной (социокультурной) способности к преодолевающему усилию, что является действенным залогом успешной, продуктивной, а потому и качественной интеграции взрослого человека в жизненные реалии современного социума. Оптимизирующим ориентиром на этом пути может служить тематическое высказывание А. Зингера, одного из жизненно успешных представителей своего времени: «Для тех, кто желает приложить большие усилия, приготовлены великие чудеса и удивительные сокровища» [30].

Список литературы:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
4. Бедерханова, В.П. Гуманистические смыслы образования / В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, Н.Б. Крылова // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С. 16-27.
5. Белан, Е.А. Психология активности в учении о человеке Эриха Фромма / Е.А. Белан // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. Вып. 2. – С. 121-128.
6. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3-8.
7. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Н.М. Борытко; Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
8. Вересаев, Н. Образование и культура: нереальные цели и реальные ценности / Н. Вересаев, А. Мельников. Университет Оулу, Финляндия. – [электронный ресурс]: режим доступа: <http://nveresov.narod.ru/OIK.pdf>
9. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – Т. 2. – М.: Рус. яз., 1981. – 779 с.
10. Делор, Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3-16.
11. Золотая Энциклопедия Мудрости. – М.: РООССА, 2014. – 608 с.
12. Каргапольцев, С.М. Педагогические контексты надежды / С.М. Каргапольцев // Труды кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007. – Вып. 3. – С. 9-12.
13. Ключко, В.Е. Постнеклассическая трансспектива психологической науки / В.Е. Ключко // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 305. – С. 157-164.
14. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 944 с.
15. Лобок, А. Антропология мифа / А.М. Лобок. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
16. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко; сост. и авт. вступит. ст. В.С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
17. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. – [электронный ресурс]; режим доступа: <http://philosophy.ru/library/mmk/topology.html>
18. Мамардашвили, М.К. Сознание и цивилизация. Тексты и беседы / М.К. Мамардашвили. – М.: Логос, 2004. – 272 с.
19. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 349 с.
20. Мотков, О.И. Субъект как «диспетчер» личности / О.И. Мотков. – [электронный ресурс]: режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x3251.htm>
21. Никишина, Г.В. Педагогика успеха: теоретические подходы и практика реализации / Г.В. Никишина, Л.И. Чуприна // Вестник Омского государственного университета. Электронный научный журнал. Выпуск 2006. – режим доступа: www.omsk.edu
22. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: Справочная правовая система Гарант: [электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.garant.ru>
23. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
24. Рерих, Н.К. Качество. Культура-победительница // Н.К. Рерих. О культуре: [электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.shield-of-culture.org/viewtopic.php?t=834>
25. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
26. Сиземская, И.Н. К.П. Победоносцев: школа и общество / И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 80–85.
27. Словарь-справочник «Человек и общество» (Философия) / авт.-сост.: И.Д. Коротец, Л.А. Штомпель, О.М. Штомпель. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.
28. Толстой, Л.Н. Усилие // Л.Н. Толстой. Путь жизни. – М., 1910: [электронный ресурс]: режим доступа: dharma.the-serial.ru/lev_tolstoy_put_jizni.doc
29. Уварова, Н.В. Развитие профессиональных и личностных компетенций как фактор повышения конкурентоспособности

- молодого специалиста / Н.В. Уварова. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://refoteka.ru/r-204126.html>
30. Усилия. Афоризмы. : [электронный ресурс] : режим доступа: <http://www.aphorism.ru/theme/efforts.html>
31. Фельдштейн, Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века : Доклад на общем собрании РАО 18.12.2012 г. / Д. И. Фельдштейн. – 13 с. : [электронный ресурс] ; режим доступа: <http://www.smolin.ru/actual/public/pdf/feldcheyn.pdf>
31. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост.: Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 576 с.
32. Фромм, Э. Человек для самого себя / Э. Фромм ; пер. с англ. Э. Спириной. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 350 с.
33. Хрестоматия по истории педагогики. История педагогической мысли в период от Французской буржуазной революции 1789 г. до Парижской Коммуны / Сост.: проф. Г. П. Вейсберг, Н. А. Желваков, С. А. Фрумов. – Т.П. Ч. 1. – М. : Госучпедгиз НАРКОМРОСА РСФСР, 1940. – 688 с.
34. Хрестоматия по истории педагогики. Античный мир. Средние века. Начало нового времени / Сост. И. Ф. Сवादковский ; под общ. ред. С. А. Каменева. – Изд. второе. – М. : Госучпедгиз, 1936. – 639 с.
35. Щуркова Н.Е. Ключевой вопрос воспитания и профессиональный субъект воспитания / Н.Е. Щуркова // Воспитать человека : Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания ; Под редакцией В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М. : Вентана-Графф, 2002. – С. 98-112.
36. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) /Б.Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 168 с.
37. Энциклопедия мудрости. – М. : РООССА, 2014. – 814 с.

Сведения об авторах:

Каргапольцева Наталья Александровна, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики
Оренбургского государственного университета, директор Ассоциации «Оренбургский (университетский)
учебный округ», доктор педагогических наук
E-mail: karna1@yandex.ru

Масликова Эльвира Фаритовна, директор Регионального центра развития образования
Оренбургской области
E-mail: masl_1971@mail.ru

460018, г. Оренбург, пр-т Победы, д. 13, ауд. 20304