11. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М., 1991.

12. Ушинский К.Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ //Народная школа. 1870. №5.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) (любое издание).

14. Федеральный закон «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации». URL: http://fpvestnik.ru/zakonodatelstvo/proekt-fz-o-patrioticheskom-vospitanii.

* * *

1. Antologija pedagogicheskoj mysli Drevnej Rusi i Russkogo gosudarstva XIV–XVII vv. / sost. S. D. Babishev, B. N. Mitjurov. M., 1985.

2. Antologija pedagogicheskoj mysli Rossii vtoroj poloviny HIH – nachala HH veka / sost. P. A. Lebedev. M., 1990.

3. Barinov K.V. Russkoe nacional'noe samosoznanie i vybor istoricheskoj sud'by Rossii. URL: http://constitutions.ru/archives/7565.

4. Dostoevskij F. M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. M., 1960.

5. Koncepcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshhego obrazovanija: proekt/ A. Ja. Daniljuk, A. M. Kondakov, V.A. Tishkov; RAO. M.: Prosveshhenie, 2009. (Standarty vtorogo pokolenija).

6. Kulikova S.V. Vospitanie nacional'nogo samosoznanija rossijanina kak istoriko-pedagogicheskaja problema // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2011. № 3. S. 14–17.

7. Lihachev D.S. Izbrannye raboty: v 3 t. T.2. M., 1987.

8. Lutovinov V.I. Sovremennyj rossijskij patriotizm: sushhnost', osobennosti, osnovnye napravlenija// Studia Humanitatis: jelektron. nauch.-obrazovat. zhurn. 2013. № 2. URL: http://www.st-hum.ru.

9. Musin-Pushkin A. A. O kosmopolitizme nashej shkoly // Sbornik statej po voprosam shkol'nogo obrazovanija na Zapade i v Rossii: po lichnym nabljudenijam. Spb., 1912.

10. Putin V.V. Rossija na rubezhe tysjacheletij // Nezavisimaja gazeta. 1999. 12 dek.

11. Soroka-Rosinskij V.N. Pedagogicheskie sochinenija. M., 1991.

12. Ushinskij K.D. Obshhij vzgljad na vozniknovenie nashih narodnyh shkol //Narodnaja shkola. 1870. №5.

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshhego obrazovanija (prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 17 maja 2012 g. № 413) (ljuboe izdanie).

14. Federal'nyj zakon «O patrioticheskom vospitanii grazhdan Rossijskoj Federacii». URL: http://fpvestnik.ru/zakonodatelstvo/proekt-fz-o-patrioticheskom-vospitanii.

Patriotism and national self-consciousness – the axiological foundations of education in Russia

There are considered the axiological foundations of development of patriotism and national self-consciousness in the Russian pedagogy. Based on the historic and pedagogic analysis there is revealed the correlation of patriotism and national self-consciousness of a Russian, represented the modern interpretations of the category "patriotism", marked out the areas of education in development of national self-consciousness and patriotic feeling of Russian pupils by means of popular pedagogy.

Key words: *axiological approach, national self-consciousness, popular pedagogy, patriotism, patriotic education.*

Н.К. СЕРГЕЕВ, Н.М. БОРЫТКО
(Волгоград)

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

Анализируются и классифицируются различные подходы к гражданскому образованию и воспитанию, обосновывается ключевая роль субъектности воспитанника в этом процессе, представленной как гражданская позиция педагога и воспитанника. Раскрываются место позиции в целях непрерывного педагогического образования и основные направления гражданского воспитания: освоение культурной информации, усвоение умений и присвоение ценностей культуры.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, субъектность, позиция, цель непрерывного педагогического образования, выбор поступка.*

Еще Протагор подчеркивал, что людям не хватает «умения жить обществом». Противоречивость морального бытия человека снимается воспитанием, основная задача которого состоит в усовершенствовании человека и в уравновешивании требований разума о полезности с потребностями в добродетельном поведении человека. Социально-политический и экономический кризис общества поставил педагогов перед необходимостью пересмотра педагогических отношений, критической переоценки устоявшихся научно-теоретических и практических систем воспитания школьников. В оте-

© Сергеев Н.К., Борытко Н.М., 2015

чественном образовании педагог всегда рассматривался не только как учитель школьного предмета, но и как воспитатель. Одновременно именно эта функция педагога всегда вызывала наибольшие нарекания. «Ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время, хотя может быть и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как долго мы пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности», – писал К. Д. Ушинский (цит. по [5]).

Анализ различных проектов гражданского образования обнаруживает преобладание в них программ *информационно-когнитивистского* типа, реализуя которые педагог работает в режиме формирования (т.е. воспринимая детей как «глину», «сырье», «строительный материал» для воплощения своего замысла или выполняемых инструкций), определяя себе роль «пастыря», излагающего непререкаемые истины, требования общества к растущему человеку.

Стремительное изменение условий жизни сделало окончательно бесперспективным традиционное определение воспитания как передачу жизненного опыта от старших поколений к младшим. Позиция «ваятеля духовного мира личности» или «инженера человеческих душ» для современного педагога, по крайней мере, нереальна и многими категорически отвергается.

Бихевиористский подход реализуется в программах поведенческого типа. Наиболее ярким примером таких проектов являются программы социальных практик, которые подразумевают для учащихся режим развития, а для педагога – роль тренера. Однако непредсказуемость изменений в обществе, отсутствие государственной идеологии и непоследовательность государственной политики делают невозможным долгосрочное социальное и педагогическое прогнозирование. Вместе с тем педагогическая мысль приходит к отрицанию идеи произвольного формирования личности в соответствии с заданным эталоном, современное понимание педагогического процесса исходит из идеи самостановления человека.

В последнее время все более распространенным в гражданском образовании становится *экзистенциальный* подход, реализуемый в программах социально-ролевого типа. Эти программы подразумевают режим становления личностных свойств человека-гражданина. Роль педагога здесь, скорее, представляется как роль консультанта, не имеющего, в отличие от лектора или тренера, наперед заданного перечня свойств, требуемых от ребенка, а поддерживающего его саморазвитие и конструктивное социальное самоутверждение.

Преобладание в отечественном гражданском образовании когнитивистского подхода (зачастую сведение его к курсу «Граждановедение») запускает механизм стереотипизации, т.е. оценки «другого» не как индивидуальности, а как представителя той группы, к которой он принадлежит, путем приписывания ему черт, «закрепленных» за этой общностью. Как показывает в своем философском исследовании Р.Р. Валитова [4], стереотипное мышление, являясь объективно необходимым (упрощает социальное общение индивида, экономит нервную энергию), таит, однако, в себе определенную опасность, т. к. закрепленная в стереотипе дискриминация «другого» в случае реального конфликта между группами, обострения противоречий, усиления зависимости одних групп от других легко может стать оправданием агрессии.

Так оно и происходит в массовой школьной практике, когда педагог вместо изучения реального ребенка ориентируется на мифического «среднего ученика». Акцентирование в гражданском образовании только лишь на личностном развитии ребенка (т. е. на его социальности), без должного внимания к его индивидуально-смысловым свойствам (к которым, в частности, относится и чувство патриотизма), в итоге может привести к разрушению гражданственности. В качестве межличностных механизмов взаимопонимания исследователи выделяют децентрацию, рефлексию, эмпатию и личностную идентификацию.

Если личность – это определенность позиции человека в отношениях с другими, то *индивидуальность – это определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни.* Если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность – это встреча с самим собой, с собой как Другим, не совпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни. Поэтому индивидуальность предполагает тотальную рефлексию всей своей жизни, обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к способу своей жизни. Поэтому индивидуальность – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную подлинность самого себя, считают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [19].

Проблема становления человека и укрепления его системной целостности, с одной стороны, связывается с повышением общего уровня взаимодействия его внутренних сил и их внешних проявлений (Э. Фромм), с другой – возникновению новых качеств та-

кого рода целостности способствуют взаимодействие и взаимовлияние природы, общества и культуры [9, с. 16]. Проективная сущность личности позволяет ей изобретать себя (Э. Гуссерль, Ж.-П. Сартр), утверждая собственное достоинство.

Подобный подход перекликается со взглядами тех русских философов, которые всегда понимали человека в качестве микрокосма «как некое целое, причем *целое не в виде результата, а в виде процесса*» [23, кн. 1, с. 164], т. е. как изменяющееся и развивающееся существо, процессуальное целое, бытие и становление которого невозможны без его контактов с окружающим миром. Таким образом, индивидуальность – это, скорее, не *качество*, состояние человека, а *процесс* его становления личностью, его самостояния в культуре.

В связи с приведенными рассуждениями представляется по меньшей мере сомнительной рекомендация о том, что при разработке целей воспитания «цель формируется как представление педагога о том виде опыта, который должен приобрести ребенок, чтобы состоялась его “личностная адаптация” к окружающему миру» [14, с. 139]. Ограниченность категории «личностный опыт» в педагогическом целеполагании, по нашему мнению, объясняется исходным предположением о программируемости воспитательного процесса, ситуаций предстоящей жизнедеятельности воспитанника, из предсказуемости, предзаданности его жизни. Данные представления возможны в ситуации обучения и понимания изменений воспитанника как количественных накоплений, но недостаточны в воспитании (в аспекте становления человеческого качества).

Развивая гуманистический подход к воспитанию, мы должны отказаться и от однозначной, единственно правильной педагогической цели, единственной для всех детей, и от рассмотрения личности как объекта «моделирования», «проектирования» и т. д., утверждает В.В. Сериков [18, с. 37]. Понимая человека как самоценность и самоцель, мы должны последовательно признать и неприемлемость полагания извне целей его существования, а следовательно, и воспитания.

Опыт не может быть целью воспитания, поскольку опыт – выводы из прошлого. Он может быть лишь основанием для формирования собственной позиции как концептуально осмысленного взгляда в будущее. Формирование позиции требует теоретического подхода, в этом противоречие с эмпирической сущностью опыта.

«Личностный опыт», как показывают наши исследования [16, с. 30–31], однако, может быть существенным компонентом содержания образования. В этой логике выстраивается логическая цепочка воспитательного процесса «ситуация – деятельность – опыт – позиция». Ситуация здесь – основное средство, деятельность – процессуальная характеристика, опыт – содержание, а субъектная позиция – результат воспитания. Хотя и эта схема достаточно условна.

Для поиска смысла жизни особое значение, по В. Франклу, имеют три группы ценностей: «Я называю их ценностями творчества, ценностями переживания и ценностями отношения. Этот ряд отражает три основных пути, какими человек может найти смысл в жизни. Первый – это что он дает миру в своих творениях; второй – это что он берет от мира в своих встречах и переживаниях; третий – это позиция, которую он занимает [21]».

В общеупотребительном значении *позиция* (от лат. *positio* – положение) означает «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные этим отношением» [2; 11].

Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером (A. Adler). В.Н. Мясищев [10, с. 102] под позицией личности понимает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека по какому-либо существенному для него вопросу. Отношения личности, а следовательно, и позиция как система отношений рассматриваются как ядро личности, выступают не только условием развития человека, но и важным показателем его зрелости. Позиция характеризует «место» человека в своей жизнедеятельности: является ли он истинным ее субъектом или живет, влекомый обстоятельствами. Позиция определяет субъективные отношения (ценностные ориентации, интересы, мотивы, установки и т.д.); устойчивые типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, отношений с окружающими людьми (уходит ли он от противоречий, сглаживает их или, наоборот, заостряет) и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества, <…> к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» [8, с. 311].

Позиция личности фактически дает возможность представить то «пространство», в котором осуществляется ее «движение», т.е. в которое она включена объективно, и одновременно «субъективное пространство», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отно-

шению [13, с. 51–52]. Таким образом, позиция личности как система ее отношений характеризует человека многоаспектно в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, потенциального и актуального, социального и психологического.

Наши многолетние исследования [16] привели к выводу, что именно позиция дает ориентир не только для воспитания ученика, но и для профессионального становления самого педагога, конструирования целей и средств профессионально-педагогической подготовки. Личность учителя как цель непрерывного педагогического образования предстает в единстве четырех «блоков»:

1) описание свойств и характеристик личности, выражающих ее нравственно-мировоззренческую и гражданскую позицию с учетом современных запросов общества и личности;

2) индивидуально-типологические свойства учителя – стиль общения и его ментальность, эмоциональность и ее динамика, способность к импровизации, развитость профессиональной интуиции и т.д., без которых нельзя понять авторскую природу педагогической деятельности и реализовать его позицию;

3) умения и навыки профессионала, система которых должна быть необходимой и достаточной для реализации в различных ситуациях педагогической деятельности своей профессионально-гражданской позиции;

4) система знаний педагога, которая должна адекватно представлять целостную научную картину профессионально-педагогической деятельности, быть исчерпывающей для реализации входящих в структуру профессионально-гражданской позиции смыслов и установок профессиональной деятельности, отраженных в первом блоке.

Э. Фромм [22] указывает на две кардинально противоположные жизненные позиции всех живущих на земле: позиция «иметь» и позиция «быть». Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит». При первой человек центрируется на средствах существования. При второй – на содержании жизни.

Традиционно воспитание рассматривается с позиций обладания: общества – личностью, личности – социальными и культурными ценностями, человека человеком и т.д. Вспомним: «Коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память…», «направления коммунистического воспитания» и т.д. Бытийный подход к воспитанию переводит восприятие личности в сферу активности, деятельности, субъектности.

Отечественная культурно-педагогическая традиция, как считает Е.В. Бондаревская [3, с. 11–12], свидетельствует, что на всех исторических этапах развития российского образования проблемам воспитания придавалось значение «вопросов жизни». Представление о воспитании связывалось с идеями служения Отечеству и личной свободы воспитуемых, «возбуждения у учащих и учащихся уважения к человеческому достоинству и истине..., чтобы личность была одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом» [12, с. 117].

Позиция автономии и самоутверждения индивида, как показывает в своем исследовании В.В. Кузнецов [7], лишь в своем крайнем проявлении представляется формой произвола, ибо основополагающим принципом демократического общества является положение, что свобода одного заканчивается там, где начинается свобода Другого: «Подлинная свобода осознает свои границы» [26, с. 26]. *Право на свободу дает ответственность*, понимаемая прежде всего как ответственность перед своим ближайшим окружением, ответственность за свободный выбор поступка.

В контексте гражданского воспитания представляется методологически важным замечание П.Г. Щедровицкого [24, с. 109] о том, что понятие самоопределения предполагает наличие не только самого процесса и включенность в него субъекта (эмпирического или трансцедентального), но и некоторого пространства или некоторых *пределов*, относительно которых или в которых самоопределение происходит. В этом отношении для педагогов представляют интерес ведущиеся в философии исследования феноменов аскетизма, самоограничения, самоотречения как способа корректировки ценностных ориентаций (см. например, [20]). Как пишет В. Франкл, «человеческая свобода – это не “свобода от”, а “свобода для” – свобода для того, чтобы принимать ответственность [21]».

При наличии намерения у субъекта возникает целевая установка – готовность к достижению предвосхищаемого результата поступка (выбор). Эта целевая установка (или выбор) связана с образом предвидимой цели, в котором однозначно не представлены конкретные условия и способы, с наибольшей вероятностью и эффективностью обеспечивающие ее достижение. Этот образ лишь отражает позицию человека, задает только общее направле-

ние поступка, в то время как исполнительная часть его определяется конкретными условиями ситуации. В поступке осуществляются контакт субъекта с предметным миром, преобразование (внешнее или мысленное) предметной ситуации и достигаются те или иные результаты, личностный смысл которых для субъекта оценивается эмоциями.

Сказанное выше позволяет утверждать, что в качестве результата воспитания следует рассматривать не количественные показатели (проведенные мероприятия, переданные знания, сформированные умения, взгляды и т.д.), а получение иного качества педагогического процесса, которое реализуется одновременно в его субъектах (педагоге и воспитаннике) и предмете их совместной деятельности (педагогическом взаимодействии). Качественное состояние субъекта характеризуется его мировоззренческой позицией. Позиция реализуется в деятельности. Так иное качество ученика и педагога проявляется в ином качестве деятельности каждого.

Как единицей деятельности является действие, так и единицей, «квантом» позиции является выбор, детерминированный свободой и самостоятельностью самоопределения его субъекта. Выбор реализуется в поступке, составляющем диалектическое единство выбора и действия. Поступок соединяет в себе осмысление ситуации, принятие нравственного решения и собственно действия.

А.Г. Асмолов [1] определяет личность как «особое качество, которое *приобретается* в целокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид *вовлекается*». В русле подобного понимания воспитания его содержание представляется исследователям (Е. В. Бондаревская, В. С. Шубинский и др.) как интеграция человека в культуру, в социально-культурное творчество. В этой плоскости воспитание современными исследователями рассматривается, когда речь идет о таких качествах, как патриотизм, гражданственность.

Так, в одном из недавних исследований В. Крысяк воспитание гражданственности понимает как «целесообразное воздействие на детей и молодежь с целью передать им определенные общественно-политические знания, выработать позиции и нормы поведения, определяющие отношение личности к явлениям общественной жизни, а также определенную модель гражданской культуры» [6, с. 37].

Н.Е. Щуркова [25, с. 9–10] выделяет три слагаемых воспитания, составляющих его целостность, – освоение, усвоение и присвоение. *О-своение* позволяет воспринимать мир определенной культуры, любоваться им, находить радость от общения с миром, полюбить этот мир, взаимодействовать с ним. *У-своение* окружающего мира необходимо, чтобы общение с ним не стало гибельным для человека: усвоить умения пользоваться ножом и вилкой, включать и выключать электрические приборы, обращаться с телефоном, а далее – здороваться с людьми, трудиться, думать, планировать, конструировать, оценивать, говорить, молчать, быть нежным, строгим, добрым, внимательным, нести ответственность за своих любимых и так – беспредельно, потому что каждый век предлагает человеку новый набор культурных умений и навыков, необходимых для жизни в данной культуре.

Помимо освоения и усвоения мира, педагог-воспитатель всегда заботился о том, чтобы ребенок *при-сваивал* ценности, открытые культурой, вводил их в свою личностную структуру: почитал родителей, любил Отечество, уважал другого человека, преклонялся перед красотой, жаждал творчества. Нам представляется, что выделенные элементы есть не что иное, как три составляющие социокультурной идентификации, в процессе которой происходит интериоризация ценностей социальной культуры.

Таким образом, в социокультурном аспекте гражданское воспитание правомерно рассматривать как специально организованный процесс социокультурной идентификации человека через эмоциональное принятие им моральных норм и ограничений, регулирующих его социальное поведение, а также создание условий для становления субъектной позиции человека как патриота и гражданина.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996.

2. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000: мультимедиаэнциклопедия. М., 2000.

3. Бондаревская Е.В. Введение в тексты и ценностные основания личностно ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов н/Д., 1995. С. 3 – 27.

4. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема: автореф. дис. … канд. филос. наук. М., 1997.

5. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : дис. … д-ра пед. наук. Волгоград, 2001.

6. Крысяк В. Воспитание гражданственности как интегрального качества личности учащихся средних учебных заведений Польши: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999.

7. Кузнецов В.В. Достоинство как нравственная ценность: дис. … канд. филос. наук. СПб., 1998.

8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

9. Малькова Т.П., Фролова М.А. Введение в социальную философию: учеб. пособие для студ. М., 1995.

10. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.

11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний. 1997 // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000: мультимедиаэнциклопедия. М., 2000.

12. Пирогов Н.И. Избранные педологические сочинения. М., 1985.

13. Радионова Н.Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991.

14. Сафронова Е.М. Концепция личностно ориентированного воспитания // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография. Волгоград, 2000. С. 133 – 140.

15. Сергеев Н.К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография. Волгоград, 2000. С. 37 – 44.

16. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: дис. в виде науч. докл. … д-ра пед. наук. Волгоград, 1998.

17. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Избранные труды по педагогике / отв. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 2011.

18. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5.

19. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995.

20. Фофанова К. В. Качество жизни в аспекте морального творчества: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Саранск, 1997.

21. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

22. Фромм Э. Психоанализ и этика / пер. с англ. М., 1993.

23. Что такое человек? Основы человековедения: учеб.-науч. пособие: в 2 кн. СПб., 1996. Кн. 2.

24. Щедровицкий Г.П. Педагогика свободы // Кентавр. 1993. № 3. С. 18–24.

25. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиций культуры. М., 1997.

26. Ясперс К. Истоки теории и ее смысл: в 2 вып. М., 1978.

* * *

1. Asmolov A.G. Kul'turno-istoricheskaja psihologija i konstruirovanie mirov. M., Voronezh, 1996.

2. Bol'shaja jenciklopedija Kirilla i Mefodija, 2000: mul'timediajenciklopedija. M., 2000.

3. Bondarevskaja E.V. Vvedenie v teksty i cennostnye osnovanija lichnostno orientirovannogo vospitanija gumanisticheskogo tipa // Obrazovanie v poiskah chelovecheskih smyslov. Rostov n/D., 1995. S. 3 – 27.

4. Valitova R.R. Tolerantnost' kak jeticheskaja problema: avtoref. dis. … kand. filos. nauk. M., 1997.

5. Borytko N.M. Teorija i praktika stanovlenija professional'noj pozicii pedagoga-vospitatelja v sisteme nepreryvnogo obrazovanija : dis. … d-ra ped. nauk. Volgograd, 2001.

6. Krysjak V. Vospitanie grazhdanstvennosti kak integral'nogo kachestva lichnosti uchashhihsja srednih uchebnyh zavedenij Pol'shi: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1999.

7. Kuznecov V.V. Dostoinstvo kak nravstvennaja cennost': dis. … kand. filos. nauk. SPb., 1998.

8. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M., 1984.

9. Mal'kova T.P., Frolova M.A. Vvedenie v social'nuju filosofiju: ucheb. posobie dlja stud. M., 1995.

10. Mjasishhev V. N. Lichnost' i nevrozy. L., 1960.

11. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80000 slov i slovosochetanij. 1997 // Bol'shaja jenciklopedija Kirilla i Mefodija, 2000: mul'timediajenciklopedija. M., 2000.

12. Pirogov N.I. Izbrannye pedologicheskie sochinenija. M., 1985.

13. Radionova N.F. Pedagogicheskie osnovy vzaimodejstvija pedagogov i starshih shkol'nikov v uchebno-vospitatel'nom processe: dis. ... d-ra ped. nauk. L., 1991.

14. Safronova E.M. Koncepcija lichnostno orientirovannogo vospitanija // Lichnostno orien-tirovannoe obrazovanie: fenomen, koncepcija, tehnologii: monografija. Volgograd, 2000. S. 133 – 140.

15. Sergeev N.K. Podgotovka uchitelja k lichnostno orientirovannoj pedagogicheskoj dejatel'nosti (novye aspekty nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija) // Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: fenomen, koncepcija, tehnologii: monografija. Volgograd, 2000. S. 37 – 44.

16. Sergeev N.K. Teorija i praktika stanovlenija pedagogicheskih kompleksov v sisteme nepreryvnogo obrazovanija uchitelja: dis. v vide nauch. dokl. … d-ra ped. nauk. Volgograd, 1998.

17. Sergeev N.K., Borytko N.M. Izbrannye trudy po pedagogike / otv. red. N.M. Borytko. Volgograd, 2011.

18. Serikov V. V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie // Pedagogika. 1994. № 5.

19. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologija cheloveka. M., 1995.

20. Fofanova K. V. Kachestvo zhizni v aspekte moral'nogo tvorchestva: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Saransk, 1997.

21. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.

22. Fromm Je. Psihoanaliz i jetika / per. s angl. M., 1993.

23. Chto takoe chelovek? Osnovy chelovekovedenija: ucheb.-nauch. posobie: v 2 kn. SPb., 1996. Kn. 2.

24. Shhedrovickij G.P. Pedagogika svobody // Kentavr. 1993. № 3. S. 18–24.

25. Shhurkova N.E. Vospitanie: novyj vzgljad s pozicij kul'tury. M., 1997.

26. Jaspers K. Istoki teorii i ee smysl: v 2 vyp. M., 1978.

Development of the civil position

There are analyzed and classified various approaches to civil education, substantiated the key role of pupil's subjectivity in this process represented as the civil position of a teacher and a pupil. There is revealed the place of the position aimed at the continuous pedagogic education and the main directions of civil education: cultural information, skills and cultural values.

Key words: *civil education, subjectivity, position, aim of continuous pedagogic education, act choice.*

В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

ПАТРИОТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ВИД ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА: УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ

Представлены подходы к исследованию и организации процесса формирования патриотической позиции личности в соответствии с идеями и принципами личностно-развивающего образования.

Ключевые слова: *патриотическое сознание, духовный опыт, образ мира детства, ситуация переживания, генезис патриотической позиции, память о Великой Отечественной войне как феномен национальной культуры.*

Феномен патриотизма во все времена от античности до современности приковывал пристальное внимание всех, кто занимался проблемами общества, государства, нации и личности, вопросами гражданского и нравственного воспитания. В наш же век, который уже проявил себя как век острейших политических метаморфоз, проблема «личность и патриотизм» открыла новые смыслы. Тенденции к демократизации общества, которые в педагогике проявились как попытки создания теории и практики личностно-развивающего образования, неизбежно вызвали полемику вокруг этой проблемы. Патриотизм, как и другие социальные устремления личности, отождествлялся частью исследователей с «атавизмами тоталитарного мышления», тогда как личностно ориентированное образование, по их мнению, предполагало развитие индивидуальности, внутренней свободы личности и никак не предполагало формирование у нее ориентации на идеологические ценности социума, к которым относился и патриотизм. Ряд исследователей также считают, что патриотизм «устарел» в эпоху глобализации и интеграции мира.

Обсуждать эти вопросы приходится потому, что в данном случае, как это нередко бывает, под видом личностно-развивающего образования предлагается нечто, не соответствующее его сущности. Суть личности не в свободе от социальных ценностей, а в способности занять позицию по отношению к ним, преодолеть свою мнимую «беспартийность» (С.Л.Рубинштейн). В развитии общества и его ценностей личность заинтересована, поскольку утверждение социально-культурных начал для нее – единственный путь к самореализации. Социальность для конкретного человека и выражается в его конкретном и близком ему государстве, обществе, Родине. И в этом смысле патриотизм выступает как моральная позиция, выражающаяся в любви к родине, гордости за ее успехи и достижения, в уважении к ее историческому прошлому, культурным традициям, в готовности быть с ней в минуты «торжеств и бед народных», отстаивать ее даже ценой собственной жизни. Патриотизм – это и критическое отношение к существующей социальной несправедливости, и желание отдать свои силы для ее ликвидации и благополучия Отечества. Чувство патриотизма выражает принадлежность человека к той или иной культуре, без чего он не может состояться как личность. «Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит человечеству» (В. Г. Белинский).

Патриотизм есть духовная сфера человека, которая предполагает выход за пределы индивидуального в социальное, приобщение к высшим ценностям. В основе духовного

© Сериков В.В., 2015