

Объективные и субъективные противоречия процесса становления гражданского самосознания личности

Процесс становления гражданского самосознания личности имеет смысл рассматривать только в контексте взаимодействия объективных и субъективных факторов. Объективные факторы становления гражданского самосознания определяются, прежде всего, позицией государства как субъекта гражданского образования, а также той социально-экономической, духовно-нравственной ситуацией, в которой совершается данный процесс. Субъективные факторы становления гражданского самосознания определяются когнитивными, эмоционально-мотивационными и поведенческими аспектами социализации индивида.

Интересы государства как субъекта гражданского образования

Государство призвано выявлять и интегрировать общественные потребности и на их базе определять основные цели в деятельности школы. Представление о них дает, в первую очередь, Конституция Российской Федерации, Национальная доктрина образования, а также Закон РФ «Об образовании». В социальном заказе заложена определенная социальная философия, которая в свою очередь определяет модель гражданского самосознания личности.

В числе приоритетных целей и задач образования Национальная доктрина образования в Российской Федерации определяет проблемы воспитания сознательных граждан правового, демократического государства. В этом проявляется воля государства как субъекта образования. В современных условиях очевидна необходимость разработки и реализации новых подходов к определению приоритетов и основополагающих принципов гражданского воспитания. Стержнем воспитания является формирование социально необходимых знаний и навыков, профессиональных интересов, гражданской позиции обучающихся.

Цель гражданского образования состоит в подготовке учащихся к ответственной и осмысленной жизни и деятельности в демократическом правовом государстве, гражданском обществе.

Однако, "Гражданское образование" является новой образовательной моделью, поэтому на данном этапе становления гражданского образования в России существуют серьезные проблемы.

Учитывая, что в советское время цели образования диктовались школе коммунистической партией, для отечественной педагогической науки целеполагание не представлялось значительной проблемой. Школьные курсы, относящиеся к образовательной области «обществознание» (на которые, главным образом, и возлагалась задача формирования гражданского сознания школьников), а также предметы гуманитарного цикла были жестко нацелены на решение заданных идейно-воспитательных задач.

В результате глобальных социально-экономических, политических, культурных коллизий, происходящих в обществе в последние годы, смены самого вектора общественного развития, социальный заказ школе также существенно изменился. Так как современное российское

общество весьма противоречиво, то и социальный заказ школе отражает все существующие в социуме противоречия.

Главная проблема заключается в отсутствии нового методологического базиса не только для обществоведческих (граждановедческих) курсов, но и для системы образования в целом. Методологическая база не может быть создана без зримо обозначенных онтологических оснований. Невозможно создать педагогику, не укорененную в определенной картине мира. Для эффективного целеполагания необходимо дать четкие ответы на вопросы о природе личности, общества и познания.

В области содержания образования сложилась парадоксальная ситуация. Одновременно сосуществуют две антропологические концепции, претендующие на роль методологической базы.

Если перейти с этих позиций к проектированию целей обществоведческой подготовки школьников, можно условно объединить их в две группы.

Первая группа целей связана с развитием социально-адаптивных возможностей личности, что призвано помочь ей определить свое место в социальной системе. Государством выдвигается требование воспитания законопослушного гражданина, на первый план выходит формирование таких качеств личности, как чувство долга, ответственности, умения думать об интересах других людей. В этих целях выражается потребность общества в поддержании социальных связей, стабильности, с одной стороны, и потребность личности в такой среде, которая обеспечивает социальную защищенность, - с другой. Методологическим базисом указанного подхода выступают коллективистские (авторитарные) теории воспитания (Г.В.Ф. Гегель, И.Ф. Герbart, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ф.Б. Горелик и др.).

Свобода мыслится как феномен, корнящийся в самих институтах, нормах и традициях. Следовательно, и школа рассматривается как социальный институт, который призван помочь молодежи осознать необходимость и развить способность выполнять в будущем ту деятельность, которая ведет к общественному прогрессу. Согласно этим представлениям, цель школы состоит в том, чтобы помочь человеку сознательно использовать свои способности для служения обществу, выработать у него умение считаться с интересами других. Для решения этой задачи были созданы учебно-воспитательные системы, разработаны формы, методы и средства организации педагогической деятельности. Такой подход характерен для советской педагогики, хотя следует учитывать, что государства и социальные институты на протяжении всей истории человечества стремились таким образом организовать воспитательный процесс, чтобы в его результате формировалась личность социальноадаптированная, конформная и законопослушная.

Если воспользоваться классификацией К.Левина, то указанная позиция характерна для социодинамических теорий, то есть теорий, в которых главную роль в детерминации поведения отводят внешней ситуации и не придают существенного значения внутренним свойствам личности.

Таким образом, социогенетический механизм образования проектируется таким способом, чтобы гасить любые отклонения от нормативного социотипичного поведения. В современной

отечественной педагогике подобные системы воспитания называют традиционными и обвиняют в неэффективности. Тем не менее, следует признать, что они вполне успешно справлялись и справляются с возложенной на них задачей.

Вторая группа целей направлена на развитие способностей личности к самореализации. В этом контексте предполагается развитие творческих способностей личности, воспитания самостоятельности, критического мышления, инициативности – всего, что дает возможность противостоять негативным воздействиям среды и конформизму. Основная задача видится в том, чтобы создать условия для свободного самовыражения человека, для осуществления сознательного выбора в любой конкретной ситуации. Методологическим базисом этой группы целей выступают индивидуалистические (демократические) теории (Аристотель, Спиноза, Ж.-Ж. Руссо, Д.Дьюи, М.Монтессори, К. Роджерс, Л.Н. Толстой, С. Френе и др.). В упомянутой выше классификации К.Левина указанным теориям соответствует психодинамическая концепция.

Соответственно, в рамках демократических теорий целесообразно говорить не о *формировании* каких-либо заданных качеств личности, а о создании условий для *становления* каких-либо компетенций.

Строго говоря, как социодинамическая, так и психодинамическая концепции в чистом виде встречаются редко.

Следует отметить, что чрезмерное доминирование каждого из указанных подходов на практике ведет к серьезным негативным последствиям, что указывал, например, Э.Фромм¹. С одной стороны, игнорирование личных интересов, мотивов, запросов создает «подавляющий» и, в конечном счете, деградирующий тип общественной организации. С другой стороны, излишний индивидуализм, отрицание общих целей, приводит к распаду социальных связей, к общественной дезинтеграции.

Поэтому как в теории, так и на практике предпринимаются попытки синтезировать обе концепции, реализовать подход к воспитанию и «от личности» и «от общества». Например, в работах Э.Фромма и Е.Ямбурга отражается интеракционистский подход к воспитанию, который основывается на принципе взаимодействия внутренних и внешних факторов в управлении актуальными действиями человека.

Интеракционистский подход к воспитанию предполагает психогенетическое понимание личности, характерное для гуманистической психологии.

Попытка синтеза данных концепций предпринимается нашим государством в его политике в области образования.

Следует сделать вывод, что на данном этапе, в рамках государственного заказа определяются лишь самые общие ценностные ориентиры обществоведческой подготовки учащихся. Только на этой основе, как считают разработчики «Стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях», без конкретизации ценностно-

¹ См. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? – Мн.: Изд. В.П. Ильин, 1997. – С. 245.

мировоззренческой составляющей школьного обществознания, может быть достигнут сегодня консенсус различных общественно-политических сил.

Однако, отсутствие единства в выборе методологии обществоведческих курсов порождает ряд проблем:

1. отсутствует однозначное понимание педагогических категорий, без чего, разумеется, невозможно эффективное целеполагание в образовании;

2. отсутствие четкости в целеполагании со стороны государства порождает отсутствие государственной системы подготовки и переподготовки преподавателей общественных дисциплин;

3. отсутствие координации работы, вследствие отсутствия материально-технической и информационной базы, что приводит к регионализации и местничеству, разобщенности курсов гражданского образования;

4. многие модели гражданского образования недостаточно связаны с реальной практической жизнью;

Следует отметить, что на данном этапе становления гражданского образования в России существуют и другие проблемы.

В России до сих пор не создано общенациональной идеологии, что, естественно, не способствует мировоззренческой целостности обществоведческих курсов. Некритическое использование западного опыта приводит к копированию чуждых для российской традиции либеральных моделей.

В стране отсутствует гражданское общество. В этом заключается парадокс современного гражданского воспитания: чтобы воспитать гражданина, нужно создать гражданское общество, и наоборот, чтобы построить гражданское общество, нужно воспитать гражданина. Таким образом, образование призвано построить мост между идеальным, субъективным бытием формирующихся граждан и реальным объективным миром, характеризующимся отсутствием гражданского общества, попранием прав и свобод личности. Указанное противоречие может быть адекватно разрешено в контексте системного подхода к гражданскому образованию, для которого характерно приоритетное внимание уделять созданию правового пространства в школе.

Субъективные противоречия процесса становления гражданского самосознания личности.

Основное противоречие заключается в том, что ценности демократии, гражданского общества, интериоризированные личностью, вступают в постоянный конфликт с реальным опытом его жизнедеятельности как общественного индивида.

Второе внутреннее противоречие заключается в том, что амбивалентность человеческой природы, одновременно желающей свободы и несвободы, добра и зла, жизни и смерти, быть как все и не быть как все, порождает постоянный конфликт в самом человеке. Это предопределяет необходимость такой теории образования, которая позволяла бы человеку опираться на лучшее, что есть в его природе, преодолевая худшее, что также в ней присутствует. Гражданское

образование должно способствовать формированию не только системы знаний о мире, социуме и человеке, но воздействовать на мотивационно-ценностную и нравственно-практическую сферы личности.

Особое значение в современном обществе приобретают психолого-педагогическая помощь учащейся молодежи в процессе включения ее в активную жизнь, формирования социальной ответственности.

Без решения указанных проблем в сфере гражданского образования представляется весьма проблематичным достижение целей, указанных государством в упомянутых выше документах. Следует отметить, что для современного этапа развития российского общества характерно возрастание роли субъективного фактора, что отражает мировые тенденции развития. Это приводит к острой необходимости интенсификации усилий педагогического сообщества в сфере создания условий для становления гражданского самосознания, так как без глобальной ответственности человека (перед собой и перед обществом) невозможно дальнейшее развитие цивилизации.