

Development. 1999. V.70. P.853-865.

26. *Dunn J.* Children's relationships: Bridging the divide between cognitive and social development // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied disciplines*. 1996. V.37. P.507-518.

27. *Dunn J.* Mind-reading, emotion understanding, and relationships // *International Journal of Behavioral Development*. 2000. V.24. №2. P.142-144.

28. *Dunn J., Hughes C.* Young children's understanding of emotions within close relationships // *Cognition and Emotion*. 1998. V.12. P.171-190.

29. *Flavell J.H.* Cognitive development: children's knowledge about the Mind. // *Annual Rev. Psychol.* 1999. V.50. P.21 – 45.

30. *Flavell J.H.* Development of children's knowledge about the mental world // *International Journal of Behavioral Development*. 2000. V.24. N. 1. P.15-23.

31. *Fodor J.A.* A theory of the child's theory of mind // *Cognition*. 1992. V.44. P. 283 –296.

32. *Gardenfors P.* How Homo became sapiens: on the evolution of thinking. Oxford: Oxford

university press. 2003.

33. *Kim I., Spelke E. S.* Perception and understanding of effects of gravity and inertia on object motion // *Developmental Science*. 1999. V. 2. №3. P. 339-362.

34. *Sodian B.* Theory of Mind – the case for conceptual development // *Young children's cognitive development. Interrelations among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* / Eds. W. Schneider, R. Schurmann-Hengsteler, B. Sodian. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2005. P.95-131.

35. *Stein N.L., Trabasso T.* What's in a story: critical issue in comprehension and instruction // *Advances in instructional psychology V.2.* / Ed. R. Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association. 1982. P.213-267.

36. *Perner J.* Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press. 1991.

37. *Wellman H. M., Johnson C.N.* Understanding of mental processes: a developmental study of "remember" and "forget" // *Child Development*. 1979. V.50. P.79-80.

Ю. С. МАНУЙЛОВ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СРЕДОВОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ

В данной статье изложены основы новационной теории и технологии средового подхода. Охарактеризован понятийный аппарат, рассмотрена формально-логическая конструкция подхода, представлены правила применения его инструментария в воспитательном процессе.

Средовой подход в воспитании как инструмент опосредованного управления процессом развития и формирования личности ребенка опирается на ряд теоретических положений.

Концептуально-теоретическую основу средового подхода составляют: понятийный аппарат, ряд семантических утверждений (принципов) и прагматических положений (правил), касающихся подхода как особой функциональной системы.

Ключевым понятием подхода является «среда» в значении воспитательного средства. Функционально среду мы определяем как то, среди чего (кого) пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует

его развитие и осредняет личность. Пребывать «среди» означает находиться рядом, наряду, между, в середине, в центре чего-либо. «Посредствовать» означает способствовать чему-либо: побуждать, помогать, позволять, порождать и т.д. «Опосредовать» означает влиять, преломлять что-либо и тем самым оздоравливать, обогащать, облагораживать, одушевлять и пр. «Осреднять» значит типизировать (что не идентично стандартизации и унификации личности).

Изложенное выше определение среды более адекватно месту и роли, которую она играет в жизнедеятельности индивида, нежели другие ее трактовки.

Субстанциально среду можно определить как нечто, состоящее из ниш, стихий и меченых ими индивидуумов.

«Ниша» обозначает ограниченное пространство возможностей, которые опосредуют развитие индивидуума; возможностей каким-либо образом событовать с окружением (будем называть

первичными или событийными возможностями) и возможностей что-либо иметь и уметь вследствие этого (соответственно вторичными или трофическими возможностями). Трофические возможности тесно связаны с понятием «личность». Трофика в переводе с греческого – это то, что питает. Ниши подразделяются на природные (естественные ареалы...), социальные (группы, общности...), культурные (рукотворные). Трофика, содержащаяся в нишах подразделяется на физическую (звуковую для слуха, пространственную для тела, визуальную для зрения, тактильную для осязания...); эмоциональную (для души, сердца...); интеллектуальную (для ума, воображения, памяти...); духовную (питающую и поддерживающую силу воли...).

В соответствии с предложенной нами статико-динамической моделью среды ниша представляет ее статичный элемент, в противоположность ей, стихия – динамичный. Стихия – это волна, поток, вихрь, некое движение, порыв, движущаяся сила, устремленность, тенденция, импульс, мощная вибрация. Это движущаяся масса любой субстанции. Стихии могут быть естественно-природными (первородными), социальными, социокультурными. Особенность стихий в том, что они способны принудить, захватить, увлечь индивида и пометить его. Меченые стихиями и трофикой индивидуумы являются потенциальными носителями всяких изменений в среде.

В понятии «меченые» получил отражение факт предрасположенности, предуготовленности, склонности индивидуумов к определенному виду занятия, роду деятельности, форме активности, линии поведения, образу мыслей, чувств и действий. Меченые: одержимые, захваченные, увлеченные, гонимые чем-либо, постоянны в своих пристрастиях. Это люди одной установки, они запрограммированы на выполнение определенных действий. Организатор движим стремлением к объединению, корреспондент к освещению событий, исследователь томим желанием открывать, лицедей – обыгрывать, аналитик – осмысливать и пр. Понятие «меченые» расширяет представление о возможностях субъекта управления генерировать среду. Оно помогает понять технику так называемого мягкого, ненасильственного управления процессом средообразования, базирующегося на принципах резонансного воздействия на жизненно важные «точки» социального целого, которыми в данной

концепции являются «меченые».

Поскольку среда осредняет личность, то естественным следствием и результатом средового подхода в воспитании является тип личности. В соответствии со средовой трактовкой личности как субъекта обладания тип личности является комбинацией того, что имеет и что умеет ребенок как представитель среды.

Понятийный аппарат подхода также представлен понятием «способ жизнедеятельности» или способ бытия в значении «события бытия» (М. Бахтин, М. Хайдеггер, Лид. Новикова, В. Слободчиков и др.). Проведенное совместно с лингвистами (Е. Трегубова, 1994) исследование подтвердило предположение о том, что «событие» содержательно вбирает в себя феномены, передаваемые в языке глаголами с приставкой «Со-». Как то: сотрудничество, созидание, созерцание и прочие промежуточные между субъектом и средой, являющиеся одновременно переменными образа жизни.

Важнейшим понятием средового подхода как теории и технологии опосредованного управления является ДЕЙСТВИЕ, раскрытое в философии, социологии, логике и психологии А. Геленом, М. Вебером, Г.Х. фон Вригтом, К. Платоновым, В. Зинченко и др. Действие, как любой рабочий ход, составляет основу подхода субъекта управления к среде и от среды, вместе с ней к личности. В технологическом плане средовой подход и является совокупностью действий со средой, обеспечивающих ее превращение в средство воспитания. Управленческие действия подразделяются на диагностические, проектировочные и продуцирующие воспитательный результат. Любое действие со средой может быть охарактеризовано с точки зрения предметного содержания, способа осуществления и формы протекания (В. Зинченко и др.), которые и образуют ее структуру.

Ввиду естественной и нерасторжимой связи языка с нашей жизнью проблема номинации действий решалась в лингвистическом ключе. В основу была положена глагольная группа слов с префиксом «О». Причин тому несколько:

1. Слова на О» наиболее высокочастотные в речевом употреблении и составляют основу педагогического лексикона учителей. Педагоги обучают, знакомят, описывают, обсуждают, опрашивают, оповещают, оформляют, оснащают, оборудуют, оценивают и пр.

2. Группа слов на О» корневая, исторически древнейшая в языке, отображающая основные базовые необходимые для выживания действия человека.

3. Представленный лингвистическим рядом реестр действий достаточно разнообразен, что позволяет с его помощью передать как конкретные, так и отвлеченные (абстрактные) действия, типа «озвучивание-означивание», «окрашивание-оформление» и пр.

4. Данная группа слов удобна для выражения идеи двойного действия субъекта управления на среду и на личность, ибо обозначает как процесс, так и результат одновременно.

5. Наконец, она просто удобна тем, что «на слуху», «на языке», культуросообразна, и в силу ее однородности просто запоминается и легко воспроизводится.

В целом понятийный аппарат разрабатываемого подхода высвечивает определенный план педагогической реальности, ранее не вскрываемый другими подходами.

Рамками, удерживающими вышеизложенные понятия в границах единого смыслового поля, являются положения средового подхода, составившие его СЕМАНТИКУ.

1. Среда осредняет, типизирует, поэтому целью диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата может быть адекватный ей тип личности. Термин «осреднение» не несет негативной информации, ибо без типа нет индивидуальности. Типизировать не значит унифицировать или стандартизировать. Тип может быть широким, допускающим множество индивидуальных вариаций и помимо прочего быть весьма привлекательным (как, например, тип широкой, открытой интеллектуально и морально свободной личности).

2. Среда опосредует личность спектром возможностей, выбор которых сулит ему получение чего-либо, что позволит ему иметь и уметь, и вследствие этого быть личностью. По этой причине ниши как пространства возможностей являются важнейшими составляющими среды развития ребенка и условием управления этим процессом. От спектра возможностей зависит характер опосредования; будет ли среда обогащать личность или обезличивать, окрылять, освобождать или обременять и ограничивать, оздоравливать или отравлять организм и т.д.

3. Среда посредствует образу жизни детей,

вынуждая их варьироваться, меняя способы жизнедеятельности в направлении, определяемом стихиями. От игры стихий побуждающих, позволяющих, порождающих, поддерживающих, поощряющих те или иные способы бытия (разновидности со-бытия): созерцание, сопереживание, сопротивление, согласие и пр., зависит выбор и реализация возможностей. Поэтому диагностировать, проектировать и продуцировать воспитательный результат можно и должно с помощью стихий, влияющих на образ жизни.

4. Среда становится средством воспитания при надлежащих значениях ее параметров. Значения же параметров, коими являются ниши и стихии, определяются их характеристиками. Ниши – это параметр возможного, стихия – параметр вероятного. Ниши могут характеризовать величиной, встроенностью, доступностью, трофическим однообразием или разнообразием, качеством, необходимым и достаточным для получения желаемого результата. Стихии могут характеризоваться фронтом движения, силой влияния, формой проявления. Значения среды – это тот «оселок» в механизме превращения ее в воспитательное средство, на котором держится вся технология средового подхода.

5. Образование среды с надлежащими значениями ее параметров – следствие средообразовательных действий субъекта управления, генерирующего стихии и потенцирующего трофику самостоятельно или при помощи меченых.

Результат действия – функция всех его структурных составляющих. Трофика производна от содержания действия. Объяснять, ознакомлять, описывать, озвучивать, означивать нечто – значит объективировать мысль, способную питать разум, чувства и волю человека.

Стихия производна от способов осуществления действия каковыми являются формы «со-». При оценивании можно сокрушаться, соглашаться, сомневаться, сопротивляться, наконец, сокрушать личность и тем самым специфицировать ответную реакцию. Причиной активности меченых являются не только содержание и способ осуществления действия, но и формы его протекания. Так, например, при оценивании поведения субъект управления может обращаться к кому-либо за поддержкой, обмениваться репликами, обсуждать ситуацию. Следствием может быть активность «меченых», предрасположенных к оцениванию, склонных к обсуждению и

т.д.

Важнейшей частью концепции является прагматика средового подхода как функциональной системы. Представленная совокупность правил комбинирования элементов подхода для реализации заложенного в нем воспитательного потенциала не только отражает причинно-следственные связи, но и устанавливает требования к пользованию ею.

Охарактеризуем некоторые правила подхода.

Первое правило: Способы соотносятся с целями и должны соответствовать друг другу. Если цели связаны с эмоциональным, интеллектуальным, физическим или духовно-волевым аспектами развития личности, то должна «привлекаться» к работе соответствующая группа способов. Данную зависимость представляет таблица № 1.

Схема 1.

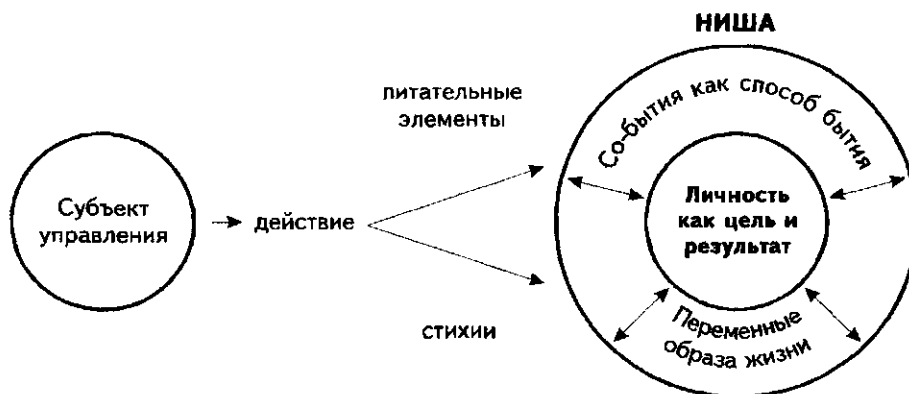


Таблица № 1

Цели	Способы
Эмоциональный аспект	Сопереживание, сочувствие, сострадание
Интеллектуальный аспект	Соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение...
Волевой аспект	Созидание, сопротивление, содействие...
Динамический аспект	Состязание, соревнование, соперничество...
Статический аспект	Соблюдение, сохранение, сосуществование...

Правило второе: Цели соотносятся со средствами и должны соответствовать друг другу. Тип личности соотносится с трофическими нишами, его «вскормившими», следовательно, ставить цель можно только адекватную трофическим возможностям ниш, равно как и подбирать ниши адекватно целям. Примерную зависимость между нишами и целями раскрывает таблица № 2.

Правило третье: Способы и средства достижения целей соотносятся и должны соответ-

ствовать друг другу. Среда как источник питания способна длительное время оставаться неизменной, тогда как тип питания может варьироваться вместе со сменой способов бытия.

Известно, что впечатления, получаемые от соучастия, несопоставимы с впечатлениями от стороннего созерцания. Для актуализации качественно разнородной трофики нужны различные способы. Зависимость «типа питания» от «способов питания» демонстрирует таблица № 3.

Таблица № 2

Ниши	Возможности	Цели
Семья	облагораживает	иметь чувство ответственности
Природа	оздоравливает	иметь здоровье, хорошее самочувствие
TV	ознакомляет	иметь свежие новости со всего мира
Музыка	одушевляет	иметь возвышенный строй души...
Математика	обогащает	иметь опыт оперирования количественными величинами
Двор	объединяет	иметь друзей, товарищей...
История	обучает	иметь опыт ориентации и идентификации с историческим прошлым...
Жилище	отражает	иметь очаг, кров, защиту...

Таблица № 3

Способы бытия	Тип трофики
Созерцание (многоканальное)	трофика для глаз, слуха...
соизмерение, соотнесение сопоставление	трофика для ума...
сопереживание	трофика для души...
сохранение	трофика для памяти...
соблюдение	трофика для укрепления воли...

Правило четвертое: Способы соотносятся со стихиями и соответствуют им. Стихии управляют способами бытия, как переменными образа жизни по правилам следующих речевых конструкций (см. схему 2):

Причинная связь между стихиями и способами бытия представлена в таблице №4.

Правило пятое: Стихии соотносятся с нишами и должны соответствовать их значениям. Трофические ниши выступают эквивалентом воз-

можного, стихии же – эквивалентом вероятного в среде. Ниши влекут или оставляют равнодушными, стихии же принуждают. При отсутствии надлежащих стихий реализация возможного становится проблематичной, а вероятность возрастает при их наличии. Стихии могут воспроизводить положительные или отрицательные значения среды или воспрепятствовать их появлению. Вариантов может быть несколько.

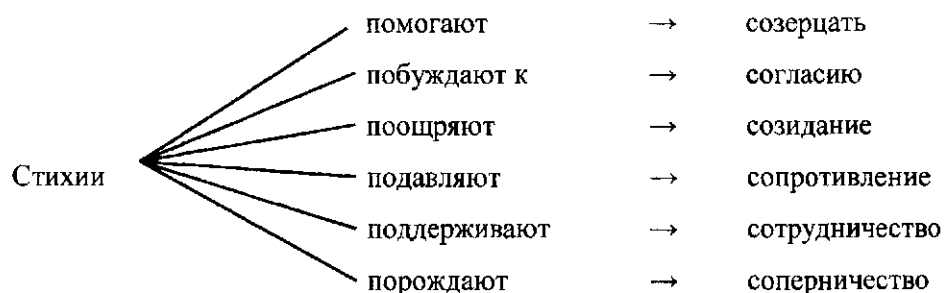


Таблица № 4

Стихии	Способы
стихия заинтересованности	сосредоточения
стихия поиска	соотнесения, соизмерения
стихия игры	сопоставления
стихия противоборства	соревнования
стихия воспроизводства знаний	сопротивления
стихия вопрошания	сообщения
стихия доброжелательности	сомнения
стихия целительства, милосердия	согласия
стихия труда, творчества	сострадания
	созидания

1. Если положительная ниша детьми воспринимается позитивно, то приемлемыми будут стихии, препятствующие образованию отрицательных значений. (Конструктивное воспитание)

2. Если отрицательные ниши воспринимаются со знаком минус, то, соответственно, наиболее приемлемыми будут стихии, воспрепятствующие образованию положительного значения. («Воспитание от противного»)

3. Если позитивные ниши воспринимаются детьми с отрицательными значениями, то подходящими будут стихии, воспроизводящие положительные значения среды.

4. Если негативным нишам детьми приписываются положительные значения, то необходимыми окажутся стихии, воспроизводящие обратные по знаку значения.

Правило шестое. Трофика, стихии и производные от них значения соотносятся со средообразовательными действиями и последние должны соответствовать первым. Трофика и стихии – продукт средообразовательных действий, а значения среды – их функция.

Правило седьмое. Управленческие действия должны соотноситься с категорией меченых и соответствовать их особенностям.

Поскольку меченые в отношении образовательного процесса подразделяются на соучастников (в основном это учащиеся), сотрудников (учителя, воспитатели, технический персонал), союзников (преимущественно родители), соперников (главным образом члены администрации и педагогические коллективы конкурирующих школ), то управленческие действия должны со-

ответствовать занимаемой ими позиции. Кроме того, действия должны соотноситься с предрасположенностью меченых, среди которых есть вдохновители, исполнители, победители и жертвы, творцы и потребители, сторонники и противники, участники и свидетели чего-либо. И наконец, действия субъекта управления должны соответствовать состоянию «меченого», захваченного в данный момент, увлеченного, гонимого, движимого, обеспокоенного, потрясенного, озабоченного, поглупленного, озадаченного кем-либо или чем-либо.

Резонансное воздействие на «меченых» предполагает соблюдение субъектом управления трех принципов: 1) эгосообразности, 2) хроносообразности, 3) топсообразности, что должно соответствовать формуле: к нужному человеку, с нужным словом, в нужное время и в нужном месте.¹

Таковы в общих чертах концептуальные основы средового подхода, на которых держится его технология, то есть техника и логика средовой диагностики, средового проектирования и средового продуцирования воспитательного результата.

А. В. РЕПРИНЦЕВ

ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА

Профессиональный облик российского учителя давно и прочно вошел в анналы искусства, запечатлен в многочисленных произведениях: любой школьник, а уж тем более взрослый, легко назовет как минимум несколько повестей и романов, кинофильмов и живописных полотен, где одним из действующих лиц является школьный учитель, университетский преподаватель, представляющий с вполне традиционными портретными характеристиками, изображаемый как носитель особой духовности, особого учительского менталитета — *интеллигентности*. Портреты учителей вполне предсказуемы, органично вписываются в закрепленную общественным сознанием традицию; учительство устойчиво пользуется глубинным, существующим на уровне подсознания этноса уважением людей, оно ценимо вне контекста реальных отношений индивидов, признается ценным независимо от статуса оценивающих субъектов. Учительство — это особая судьба, особая планета, особый образ жизни, это особая Миссия, по природе своей несущая людям свет Истины, Красоты, Добра, созидаящая, «творящая» самого человека.

Не случайно так прочно соединены в русском национальном сознании представления об *интеллигентности* и *интеллигенции*: они предста-

ют как два взаимосвязанных понятия, поскольку интеллигентность выступает как внешняя, атрибутивная, органически присущая интеллигенции ее сущностная, экзистенциальная характеристика, ее главное родовое свойство. Следовательно, интеллигенции не может быть без интеллигентности — интегративной социально-психологической, нравственно-эстетической характеристики воспитанности личности интеллигентного человека. Понятно, что интеллигентный человек — «тот, кто интеллигентен», «кто ведет себя интеллигентно». Понятно, что основу, фундамент отечественной интеллигенции составляет прежде всего учительство, несущее в широкие народные массы свет знания, чувство сострадания, соучастия, стремление к созиданию добра и красоты — важнейшие, национально типичные черты русского этноса. Широко известна точка зрения о том, что интеллигенция — явление исключительно русское, характерное лишь для русской национальной культуры, не укоренившееся ни в какой другой стране мира, не достигшее в своем развитии таких высот и значения, каким оно стало только в России.

Русская интеллигенция — явление уникальное, рожденное мудростью и духовным опытом народа, — впитала в себя все самое лучшее, что накоплено русским этносом, пропущено им через жесткое сито времени и собственной истории. Вечно страдающая, вечно мучимая вопро-

¹ Первые два принципа были заявлены И.А. Колесниковой