Серия «Высшее образование»

Т. В. МИШАТКИНА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ

ЭТИКА

Учебное пособие для студентов высших учебных заведений

подготовлено в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего образования РФ и программой учебного курса

Ростов-на-Дону, “Феникс» Минск, «ТетраСистемс»

2004

УДК 17:37.0(075.8) ' ББК 87.7я73 М 71

Автор

профессор кафедры философии, социологии, экономики Международного государственного экологического университета им. А. Д. Сахарова

Т. В. Мишаткина

Рецензенты:

кафедра психологии и педагогики факультета психолого-педагогической пе­реподготовки и повышения квалификации Белорусского государственного экономического университета (зав. кафедрой, профессор Г. В. Бороздина); доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики и психологии началь­ного образования Белорусского государственного педагогического универси­тета им. М. Танка, профессор В. В. Буткевич; доктор философских наук, зав. кафедрой философии и культурологии, проректор Республиканского ин­ститута высшей школы Белгосуниверситета, профессор Я. С. Яскевич

Мишаткина Т.В.

М 71 Педагогическая этика: Учеб. пособие /Серия «Высшее образование». — Ростов н/Д: Феникс; Мн.: ТетраСистемс, 2004. - 304 с.

ISBN 5-222-05265-6 («Феникс»)

Пособие посвящено вопросам этики и культуры общения педагога в системе отношений «по вертикали» (педагог — учащийся) и «по гори­зонтали» (педагог — педагог). Построено по принципу блочно-модульной системы. Включает блоки: основы профессиональной педагогиче­ской этики; этика гражданственности и экологическая этика; этика и культура межличностного общения в молодежной среде; этикет и куль­тура поведения. В пособие включены: вопросы, упражнения и тесты для обсуждения и самоконтроля; сценарии ролевых и ситуативных игр; практические советы и рекомендации по этикету и культуре общения; упражнения для аутотренинга, а также методические материалы: при­мерная программа курса, планы семинарских занятий; темы рефератов, литература по основным разделам курса.

Предназначено для студентов и преподавателей педагогических ву­зов и колледжей.

УДК 17:37.0(075.8) ББК 87.7я73

© Мишаткина Т.В., 2004  
© Оформление: Издательство «Феникс», 2004  
ISBN 5-222-05265-6 © Макет: НТООО «ТетраСистемс», 2004

От автора

Пособие «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА» рассчитано на то, что читатель уже знаком с основными положениями, принципами и ценностями этиче­ской теории, в рамках которой рассматриваются вопросы сущности, структу­ры, функций этики и морали и анализируются высшие моральные ценности.

Педагогическая этика, предписывающая нормы, принципы и требования к отношениям и поведению педагога в рамках профессиональной деятельности, принадлежит сравнительно новой области этического знания — прикладной этике, базирующейся на общих положениях теоретической этики, но в то же время имеющей свою специфику и по содержанию, и по форме регуляции.

В данном пособии раскрываются основные этические положения, которые необходимы и значимы для профессиональной деятельности педагога. Этой задаче соответствует и структура пособия.

Первый блок (главы 1—5) непосредственно посвящен морально-этическим вопросам педагогической деятельности. Это проблемы отношения педагога к своему труду, к предмету своей деятельности; этика отношений «по вертика­ли» — в системе «педагог—учащийся»; этика отношений «по горизонтали» — в системе «педагог—педагог»; вопросы административно-деловых отношений — между педагогом и руководством; особенности педагогической этики в условиях вуза.

Второй блок (главы 6—9) нацеливает на анализ проблем, с которыми стал­кивается педагог в процессе общения с учащимися — будь то школьники или студенты. Пособие не претендует на полный охват этих проблем: скорее всего, это не возможно, а выделяет, на наш взгляд, наиболее важные и актуальные из них. Это этические проблемы формирования гражданственности молоде­жи, ее экологической культуры, этики и культуры межличностного общения, в том числе дружбы, любви, семейных и сексуальных отношений; проблемы моло­дежной субкультуры и общения в виртуальной реальности; вопросы этикета.

Третий блок — «Практикум» включает в себя материал для самостоятель­ного анализа — фрагменты из работ В.А. Сухомлинского о воспитании; тесты, практические рекомендации, упражнения для аутотренинга, касающиеся об­щения, в которое вступает педагог в своих личных и деловых отношениях.

В пособие входит также «Методическое приложение»: программа курса, планы семинарских занятий; темы рефератов, литература по основным разде­лам' курса.

Пособие подготовлено на основании типовой программы «Этика» и про­граммы «Этика и культура общения педагога» и апробировано в учебном про­цессе на кафедре философии и культурологии Республиканского института высшей школы БГУ и на факультете повышения квалификации БГЭУ.

Автор выражает глубокую благодарность своим коллегам Е.В. Беляевой, З.В. Бражниковой, B.C. Вязовкину, Р.В. Сухаревой за предоставленные ими материалы, а также рецензентам В.В. Буткевич, Г.В. Бороздиной, Я.С. Яскевич за сделанные ими замечания и рекомендации, способствовавшие, как надеет­ся автор, улучшению текста.

Вместо введения.

ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА КАК

«ПРАКТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ»

В конце XX века, когда многие специалисты в области этики начали говорить о кризисе этики, о потере ею престижа и роли в обществе, стало ясно, что в современных условиях в развитии этики проявляются две основные тенденции. Первая — несостоя­тельные или малопродуктивные в сегодняшней ситуации по­стмодерна претензии этики как на безоговорочное морализа­торство, так и на дальнейшие теоретико-аналитические усилия, приводящие нередко к схоластике. Вторая тенденция — спаси­тельная, на наш взгляд, для этики и, безусловно, продуктивная для общества — это обращение ее к проблемам прикладного ха­рактера, реальное превращение ее в то, о чем говорил еще Ари­стотель — в «практическую философию».

Сегодня существование и функционирование прикладной эти­ки как полноправной части «большой» этики выступает обще­мировой тенденцией, а разработка ее проблем становится маги­стральным направлением развития этического знания в третьем тысячелетии, тем более что решение многих из этих прикладных проблем оказалось затруднительным для этики традиционной.

Интенсивное развитие прикладной этики обусловлено, преж­де всего, тем, что актуализируется и становится все более зна­чимой необходимость формирования нравственной культуры людей в самых разных сферах их жизнедеятельности. Радикаль­ное реформирование общества как основополагающая линия его развития на ближайшие и отдаленные годы требует качественно новой ментальности граждан. Общество нуждается в высокораз­витой гражданской позиции личности; в новом неантропоцен­трическом экологическом сознании людей; в высокой культуре делового общения в сфере бизнеса и предпринимательства; в сознательной моральной саморегуляции профессионалов в та­ких ответственных сферах деятельности, как педагогика, меди­цина, юриспруденция, журналистика. Таким образом, необхо­димость существования и развития прикладной этики может рас­сматриваться как своеобразный социальный и индивидуальный за­каз этике от практики, определяемый, с одной стороны, потребностями личности и общества, а с другой — уровнем их нравственной культуры. Готовность и способность этики отве­тить на этот заказ и является современной модификацией ее традиционной роли — быть «практической философией».

Назревшая необходимость разработки и внедрения принци­пов и норм прикладной этики, в том числе и профессиональ­ной, определяется, прежде всего, демократизацией обществен­ных отношений и, как следствие, возрастанием роли свободы выбора. В свою очередь расширение свободы выбора связано, во-первых, с увеличением числа объектов выбора (во всех сфе­рах и на всех уровнях жизни); во-вторых, с расширением диапа­зона возможных вариантов поведения, норм и ценностей; в-третьих, с вовлечением в процесс морального выбора все более широких масс людей (и даже детей); в-четвертых, с отсутстви­ем готовых шаблонов и стереотипов выбора морального поведе­ния во многих ситуациях (нет образца для подражания и «пра­вильного» ответа на ситуацию); в-пятых, с невозможностью уклониться, «делегировать» право и необходимость выбора дру­гому (проблему надо решать самому, здесь и сейчас); в-шестых, с переносом акцента с норм запретительных на нормы разре­шительные и побудительные. Все это оказывает серьезное влия­ние на ситуацию морального выбора, в которую оказывается «заброшенным» (по выражению экзистенциалистов) современ­ный человек, причем как в выборе смысложизненных решений, так и на уровне конкретного поступка. Это требует от личности самостоятельности исканий и принятия решений, опирающих­ся на самый высокий уровень компетентности и нравственной культуры, на нравственную надежность личности, предполагаю­щую возрастание ее ответственности. Необходимость дать чело­веку конкретные нравственные ориентиры усугубляется при этом «глобальностью» моральных проблем: нет сферы жизни, ней­тральной по отношению к ним; нет времени, «свободного» от них; нет возраста, в котором человек мог бы заявить об их окон­чательном решении для себя.

В этих условиях прикладная этика и отдельные ее отрасли, такие, например, как профессиональная, выступают как кон­кретизация общечеловеческих моральных норм и принципов приме­нительно к данным ситуациям, для отдельных групп людей, с уче­том специфики их жизнедеятельности. В результате прикладная этика аккумулирует в себе взаимодействие этической теории, моральной жизни и нравственного воспитания личности. Реше­ние прикладной этикой этих задач предполагает:

• выявление особенностей отдельных социальных и профес­сиональных групп: прикладная этика — это этика, всегда имеющая конкретного адресата, например, «молодежь», «педагоги» и др.;

* выявление конкретных сфер их жизнедеятельности и ана­лиз их специфики;
* обнаружение таких особенностей и ситуаций, которые иногда отличаются от общих моральных повелений (ситуативная эти­ка), необходимость объяснить, «оправдать» эти отличия как «не­избежное зло» и в то же время минимизировать их.

При этом прикладная этика не просто использует наработки этической теории, а превращает их в специфическую, практи­чески новую информацию, преобразованную для нужд конкрет­ной деятельности или ситуации. Отсюда проистекают и ее основ­ные особенности — по сравнению с общей этикой:

* прикладная этика более специализирована и поэтому более прагматична;
* она включает в себя не только собственно теорию морали, но и комплекс внеэтических знаний о морали — социологических, психологических, педагогических;
* в ней превалирует технологический аспект: она включает в себя разработку способов и методов внедрения прикладного зна­ния в практику в виде проектов, программ, эталонов, моделей, кодексов, становящихся ее «опредмеченной силой»;
* в процессе «приложения» этики происходит своеобразное доразвитие ею общечеловеческих норм и требований этики, что проявляется в следующем:
* происходит «переоценка ценностей» — их переосмысление и пре­образование;
* возникают новые моменты их связи друг с другом, администра­тивными и правовыми требованиями, обычаями;
* меняется их место в иерархии ценностей;
* возникают новые установки и ценности, имеющие место только в данной сфере деятельности.

Все эти особенности характерны и для такого раздела при­кладной этики, как профессиональная этика.

Глава 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА

В СИСТЕМЕ ПРИКЛАДНОГО

ЭТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Профессиональная этика - совокупность норм и правил, регу­лирующих поведение специалиста на основе общечеловеческих мо­ральных ценностей, с учетом особенностей его профессиональной деятельности и конкретной ситуации — занимает важное место в системе этического знания и образования, выступая неотъемле­мой составной частью подготовки и деятельности специалиста.

Профессиональные этики, как правило, касаются тех видов профессиональной деятельности, последствия или процессы которой оказывают особое воздействие на жизнь и судьбы дру­гих людей или человечества. В связи с этим в настоящий момент можно выделить традиционные виды профессиональной этики, такие, как педагогическая, медицинская, юридическая, этика ученого, и сравнительно новые, появление или актуализация которых связаны с возрастанием роли «человеческого фактора» в данном виде деятельности (например, инженерная этика) или усилением его влияния в обществе (журналистская этика). Осо­бое место занимает этика делового общения, поскольку она вы­ступает как в роли самостоятельной профессиональной этики (для менеджеров, предпринимателей и др.), так и в качестве эле­мента этики других профессий (педагога, юриста, инженера).

Профессиональные этики — и традиционные, и новые — имеют ряд особенностей — общих и специфических (частных). К общим особенностям относятся следующие.

1. Высшие моральные ценности, сохраняя общечеловеческое значение, обретают в различных профессиональных этиках свои конкретные черты.

Совершенно особую роль — роль основы — во многих профессио­нальных этиках, в частности в педагогической, играют такие ценно­сти, как профессиональный долг, совпадающий со смыслом жизни, и ответственность, обретающая характер глобальности. Имеют свои осо­бенности понимание, толкование и проявление добра и зла в юридиче­ской практике, страдания и сострадания в медицине.

2. В рамках конкретной специальности формируются специ­ально-профессиональные моральные нормы и ценности, характер­ные только (или особенно) для данного рода деятельности; впо­следствии они могут обретать все более широкий смысл, пре­вращаясь иногда в общечеловеческие.

Например, принцип справедливости как одна из главных целей и норм юридической деятельности. Сегодня уже трудно сказать, приме­нялся он изначально как обязательный в ходе первичных родовых «раз­борок» — праобразов правовой деятельности, превратившись затем в основополагающий принцип юриспруденции, а потом и в общечелове­ческую моральную ценность, или все было наоборот. Или принцип де­мократичности, выступающий как один из основополагающих мораль­ных принципов во всех сферах человеческого общения, но пришедший к нам из профессиональных политических сфер.

3. В сфере профессионального общения, в частности в системе «педагог—учащиеся», наблюдается неравенство сторон — нарушена субъект-субъектность их отношений. Нарушение это не несет в себе никакого унижения и обусловлено особыми условиями взаимодействия сторон — условиями зависимости от действий специалиста других людей, которая и определяет необходимость специальных профессиональных деонтологии — этических кодексов, предписаний и «правил поведения» специалиста в условиях неравенства и зависимости.

Эти отношения зависимости впервые были замечены в особых свя­зях, устанавливающихся между врачом и пациентом, и оговорены в Клятве Гиппократа, ставшей основой *медицинской деонтологии.* Посте­пенно стало ясно, что не только больной зависит от врача, но и уче­ник— от учителя, подсудимый — от судьи: зависят от их компетентности, порядочности, человеческих качеств. Так возникли и другие *профессиональные деонтологии,* регламентирующие меру применения спе­циалистом своей власти над другим. Сегодня в этой устоявшейся тради­ции возникают проблемы, связанные с профессиональным общением в условиях демократизации общества, предполагающих равенство и от­сутствие принуждения. Как, например, должна решаться в этой ситуа­ции проблема дистанции педагога и учащихся или вопрос о необходи­мости принуждения нерадивых учащихся к выполнению домашних за­даний? Как врачу совместить традицию врачебной тайны и заповедь «не навреди» с новым принципом «информированного согласия», ко­гда врач, реализуя право больного распоряжаться собственной жиз­нью, обязан поставить его в известность о неблагоприятном диагнозе? Можно ли обвинять следователя, всю жизнь имеющего дело со злом, в том, что он, забыв принцип презумпции невиновности, проявляет «опе­режающую подозрительность» в общении с людьми?

4. Одной из сторон профессиональной этики выступает ее корпоративность — обособленность и преданность узким групповым интересам в рамках профессиональных объединений (корпораций). Корпоративность может проявляться в следующем.

• Это, прежде всего, сохранение и культивирование профессио­нальных тайн и секретов от «непосвященных».

Эта сторона профессиональной морали - одна из самых древних. Она формируется в процессе зарождения ремесел, когда «цеховые сек­реты» передавались от отца к сыну, от мастера к подмастерью или же умирали вместе с мастером. Секреты не только хранились, шифрова­лись, воровались, но за них могли и убить, ибо они приносили деньги, славу, власть. Уместно вспомнить и неразгаданные до сего дня таймы древнеегипетских жрецов, и зашифрованные «послания» алхимиков, и оставшиеся не восстановленными формулы страшных ядов средневе­ковых фармацевтов, и утерянные рецепты французских парфюмеров, и профессиональные тайны врачей и лекарей — от Гиппократа, который клялся искусство свое передавать только детям, до современных меди­ков, которые «оберегают» свои врачебные тайны латынью и умолчани­ем. И сегодня практически каждая профессия содержит в себе какие-то «секреты», без которых трудно, а иногда и невозможно стать мастером своего дела: ювелиром, врачом или учителем.

• Проявление «цеховой солидарности» - помощь и защита «сво­их» в любых условиях, причем с этической точки зрения трудно бывает однозначно определить, добро это или зло.

Безусловно, хорошо, когда речь идет о солидарности моряков, спе­шащих на помощь терпящему бедствие судну по сигналу SOS, или о материальной и моральной помощи шахтеров семьям своих погибших товарищей. Но плохо, если на защиту «чести мундира» становятся из ложно понимаемого чувства солидарности коллеги специалиста, со­вершившего ошибку или даже преступление. Плохо, например, когда учителя «из чувства солидарности» и во исполнение принципа «единст­ва требований» превращают в ад жизнь ребенка; когда врачи защищают своего нерадивого коллегу, небрежность которого привела к гибели пациента на операционном столе; когда правоохранительные органы покрывают своего работника — хама и бандита, терзающего свои жерт­вы, только чтобы «не выносить сор из избы».

• Наличие «внешней» стороны корпоративности, которая проявляется в традициях, обычаях, внешнем виде, одежде, иг­рающих роль профессиональных символов.

Например, белые одежды у целителей, черные одежды у монахов, мантии и парики у судей и стряпчих, особо строгая форма одежды и причесок у учителей, не говоря уж о военной форме, знаках отличия и т.д. Даже студенты в свое время отличались формой и цветом одежды или, по крайней мере, шапочек. Еще более впечатляющими были ста­рательно сохраняемые и ритуально исполняемые обычаи, зачастую не­понятные и даже пугающие непосвященных (принятие присяги и клят­вы на крови у средневековых рыцарей, обязательные драки с примене­нием холодного оружия у германских студентов и т.д.).

5. Общими для любого вида профессиональной деятельно­сти, в том числе и педагогической, являются факторы, стиму­лирующие трудовую активность специалиста. Основные из них лежат в области «человеческих отношений», требующих умения общаться, строить свои отношения на основе взаимопонима­ния, уважения и сотрудничества. Важным фактором, мотиви­рующим положительное отношение специалиста к труду, вы­ступает также психологическое самоощущение личности, в ча­стности, привлекательность для нее самого процесса труда, ин­терес и стремление «показать себя». Особую роль в положитель­ной мотивации специалиста к труду играет, безусловно, стрем­ление к признанию и ориентация на успех. Именно осознанная потребность в применении своих способностей, стремление к общественному признанию побуждает человека к пополнению своих знаний и умений, накоплению опыта, что, в свою очередь, дает возможность работать с большей самоотдачей. Рабо­та, приносящая удовлетворение профессионалу, педагогу в ча­стности, должна отвечать следующим важнейшим требованиям.

* это должна быть интересная, увлекательная работа;
* в коллективе должно царить взаимоуважение;
* нормой должно быть одобрение и стимулирование успехов в работе;
* работник должен иметь возможность самосовершенствования;
* должно быть взаимодействие с руководителем, способным оце­нить дельное предложение;
* сотруднику должна быть предоставлена возможность творческого подхода к работе;
* сотрудник должен видеть результаты своего труда;
* руководитель должен быть достойным человеком;
* работа должна требовать напряжения сил;
* сотрудник должен иметь доступ к информации, касающейся его работы и состояния дел в целом.

**Частные** **особенности** профессиональной этики вытекают из конкретных условий, содержания и специфики той или иной профессии и выражаются в основном в моральных кодексах — требованиях по отношению к специалистам. Так, педагогическая этика является результатом анализа специфики и особенностей пе­дагогической деятельности, выступающих основой для выработки конкретных рекомендаций-требований по отношению к педагогу.

Общие и частные особенности профессиональной этики за­ставляют нас не только признать ее право на существование как одного из важнейших направлений этики, но и анализировать и изучать ее. Специалист должен осознавать необходимость и смысл профессиональных этических норм и принципов, обусловлен­ных спецификой его профессии, с тем, чтобы выработать у себя систему личностных норм — ориентиров в своей профессиональ­ной деятельности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Может ли этика научить морали? Как в этой связи Вы расцениваете высказывание Ф. Ларошфуко: «Можно дать совет, но нельзя дать умение им пользоваться»?
2. В чем, на Ваш взгляд, проявляется сущность и специфичность приклад­ной этики по сравнению с теоретической этикой? Каким образом в структуре прикладной этики проявляется ее «практичность»?

3. В связи с чем возникают и становятся актуальными профессиональные  
этики? Что такое профессиональная деонтология?

1. Оцените и прокомментируйте такую особенность профессиональной эти­ки, как «неравенство» сторон и «зависимость», в которую попадают люди от деятельности специалистов.
2. Можете ли Вы указать особенности проявления корпоративности в педа­гогической этике?
3. Раскройте факторы, способствующие удовлетворению профессионала своей работой применительно к деятельности педагога.

Глава 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА

ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ,

СОДЕРЖАНИЕ, ФУНКЦИИ

**Этика педагога** — феномен, на наш взгляд, совершенно осо­бый. И все же ее сущность и содержание, как и любой профес­сиональной этики, наиболее полно и последовательно раскры­ваются с помощью анализа ее структуры, в которой можно выделить четыре основных блока.

Во-первых, это этика отношения педагога к своему труду, к предмету своей деятельности.

Во-вторых, это этика отношений «по вертикали» — в системе «педагог—учащийся», которая рассматривает основные принци­пы, нормы этих отношений и требования, предъявляемые к личности и поведению педагога.

В-третьих, это этика отношений «по горизонтали» — в систе­ме «педагог—педагог», в которой рассматриваются те отношения, которые регламентируются не столько общими нормами, сколько спецификой деятельности и психологии педагога.

В-четвертых, это этика административно-деловых отношений педагога и руководящих структур, предписывающая обеим сто­ронам определенные «правила игры», направленные на опти­мизацию управления системой образования.

Предлагаемый подход не претендует на роль «истины в по­следней инстанции», но он позволяет поставить и рассмотреть наиболее важные проблемы педагогической культуры, такие, как этические и психологические аспекты профессиональной дея­тельности педагога. Для этого, прежде всего, необходимо вы­явить специфику этой деятельности.

2.1. СПЕЦИФИКА

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Предмет труда и ответственность педагога

Специфика профессиональной этики педагога, ее уникальность и исключительность определяются в первую очередь **предметом педагогического труда.** Если у инженера предметом его труда являются механизмы и машины, у агронома — растения и земля, у врача — человеческое тело, то у педагога предметом труда яв­ляется субстанция нематериальная, в какой-то мере эфемерная — живая человеческая душа. Ее формирование, развитие, станов­ление происходит на глазах педагога и с его помощью. Волею судьбы или случая, по личному призванию или по назначению общества человек становится учителем — и получает право фор­мировать (по своему образу и подобию?) мысли и чувства маль­чиков и девочек, сидящих перед ним, распоряжаться ими, вли­ять на них и, как поется в Гимне Санкт-Петербургского педа­гогического университета им. А. Герцена, «учиться и учить на Че­ловека». Это удивительное свойство профессии педагога является в то же время источником его огромной *ответственности*.

Ведь, по сути, состояние общества, уровень развития его культуры, менталитет его граждан — результат деятельности учителя (или его «псев­додеятельности*»,*или бездеятельности). И если нас что-то не устраива­ет, пугает и тревожит в обществе, то винить кроме нас, педагогов, некого: ведь и народные депутаты, и предприниматели, и ученые мужи, и рэкетиры — все они прошли школу и имели учителей. Все они в конечном итоге — результат чьей-то педагогической деятельности (в том числе и «брак», который педагогу так хочется отнести не на свой счет, а на счет «среды», «улицы» и пр.).

Рассмотрение предмета педагогического труда требует оста­новиться на еще одной его особенности — *асимметричности отношений педагога и учащихся, выражающейся в* зависимости *последних от педагога.* Эта зависимость выступает, как уже от­мечалось, проявлением субъкт-объектности многих профессио­нальных отношений, в которых имеет место *неравенство* взаи­модействующих сторон. Но в случае педагогической этики речь идет о том, что от уровня профессионализма, культуры, нрав­ственных ценностей и идеалов, порядочности, доброты и мно­гих других человеческих качеств одного педагога (их наличия или отсутствия) *зависят* характеры, судьбы, а иногда и жизни сотен и тысяч детей. И поэтому объективное присутствие *зави­симости* налагает на педагога дополнительную *ответственность* за результаты своего труда.

Глобальное понимание **ответственности** как *первого* *и главно­го требования педагогической этики* не у всех вызывает согласие. «Воспитывает не учитель, а окружающая среда», «учитель не может противостоять развращающему влиянию действительно­сти», «семья должна формировать душу ребенка»... Все это дей­ствительно так. Но кто учил (или не учил) родителей, что и как следует развивать в собственной душе и в душе своего ребенка? Какие идеалы и ценности — вечные или сиюминутные, общече­ловеческие или идеологические закладывались в их души? Ко­нечно, и семья, и улица, и средства массовой информации, и состояние общества — на душу ребенка воздействует все. Но толь­ко школа и учитель специально подготовлены к формированию личности. Только они профессионально и целенаправленно долж­ны заниматься этим.

Осознает ли, готов ли принять на себя педагог этот нечелове­ческий груз «ответственности за все»? Наверное, каждый педа­гог относится к этому по-разному: кто-то с негодованием от­вергнет это требование глобальной ответственности, кто-то вос­примет его как само собой разумеющееся, кто-то всю свою дол­гую профессиональную жизнь будет мучиться и страдать от со­мнений: тому ли учу, то ли и так ли делаю. Последний вариант и есть один из важнейших показателей высокой профессиональ­ной культуры учителя.

Полифункциональный характер

педагогической деятельности

Это еще одна ее специфическая особенность. Безусловно, каждый педагог в первую очередь должен быть специалистом в своей области, ведь фундаментом педагогической деятельности является безукоризненное знание своего предмета, его актуаль­ных проблем и последних научных достижений. Однако это, как говорят логики, необходимое, но недостаточное условие про­фессиональной культуры педагога.

Хорошему инженеру, например, достаточно свободно разбираться в механизмах и машинах, хорошему врачу — в анатомии, физиологии человека и симптомах заболевании. Для педагога же мало досконально знать свой предмет. Можно быть прекрасным специалистом в области ботаники, физики или эстетики, сделать научное открытие или защи­тить диссертацию, но не быть при этом хорошим педагогом.

Высокий профессионализм педагога предполагает, кроме наличия специальных знаний, умение передать их, умение нау­чить, воздействовать на сознание, пробудить его к жизни. В этом и заключается педагогическое мастерство, требующее особого «ремесла», навыков и таланта учителя.

Потребность в этих качествах определяется полифункциональ­ным характером педагогической деятельности. Он проявляется в трех ее основных функциях: селекции, консервации и трансляции (ретрансляции) знаний. Эти функции обеспечивают педагогу вы­полнение его главной миссии — осуществления социального на­следования — своеобразной генетической связи исторических эпох и культур от древности до наших дней.

Селекция — это отбор из всего многообразия постоянно увели­чивающегося культурного наследия тех необходимых фундаменталь*ных знаний, которые могут лечь в основу дальнейшего развития цивилизации.* Чем дольше и дальше развивается человечество, тем больше — по экспоненте — увеличивается объем и усложняется содержание этого знания, и тем сложнее вести необходимую **селекцию,** чтобы вместить его в краткий отрезок времени, отве­денный на обучение новых поколений. Осуществление этого от­бора поручается, как правило, административно-организацион­ным образовательным структурам, специально уполномоченным на это чиновникам министерств и ведомств. Именно они реша­ют, чему следует учить школьников и студентов, определяя тем самым к забвению или сохранению те или иные пласты знаний.

В основании их решений могут лежать факторы самые разные. Это могут быть соображения религиозного порядка, как, например, запрет на изучение гелеоцентрической теории Вселенной в средневековой Ев­ропе или впоследствии эволюционного учения Дарвина в странах За­падной Европы и США. Это могут быть факторы идеологической и по­литической целесообразности, как это было, скажем, в советское вре­мя с генетикой и кибернетикой, которые объявлялись официальной пропагандой «продажными девками империализма» и на этом основа­нии изымались из учебного процесса, что отбрасывало развитие науки на десятилетия назад; или с замалчиванием подлинных обстоятельств присоединения республик Прибалтики, Западной Украины и Белорус­сии к Советскому Союзу (печально известного пакта Молотова—Риб­бентропа), что вело к формированию извращенных представлений об отечественной истории и национальных отношениях. Это могут быть даже личные предпочтения, отражающие уровень ценностных и идео­логических ориентации людей, принимающих решения в сфере обра­зования: например, неосуществленные, к счастью, в 20-е г. планы Про­леткульта по изъятию из школьной программы «буржуазных» физики и математики и классического литературного наследия и осуществлен­ное, к несчастью, значительно позднее изъятие из обязательной школь­ной программы произведений Ф. Достоевского, А. Ахматовой, поэтов «серебряного века», что снижало уровень духовной культуры целых по­колений, лишенных возможности приобщиться к мировым культур­ным ценностям. И все это происходило в результате принятия соответст­вующих решений чиновниками от педагогики, бравших на себя смелость, но *не ответственность* росчерком пера решать судьбы дальнейшего развития образованности, а следовательно, культуры новых Поколений.

В любом случае важно иметь в виду, что процесс *селекции*чрезвычайно ответственен, причем и для рядового педагога. Формы его участия здесь могут быть разными. Это и возмож­ность высказывать свою точку зрения на содержание учебного процесса в печати и на профессиональных конференциях и со­вещаниях, отстаивать ее, не взирая на возможные неприятно­сти; и проведение собственного селекционного отбора: умение найти место и время для знакомства учащихся с необходимым, на его взгляд, материалом, возможно, за счет другого. Правда, здесь тоже есть опасность «вкусовщины» и заблуждений, но это опять-таки вопрос личной ответственности педагога.

*Консервация* — *сохранение* *и закрепление отобранного человече­ством знания, признанного на определенном этапе развития выс­шей культурной ценностью* — является логическим продолжени­ем селекции. Осуществляется *консервация* всей системой образо­вания в целом и каждым педагогом в отдельности, который выступает как хранитель истинности и неприкосновенности этого знания. Таким образом, *консервация знания* является атрибутом педагогической деятельности и, по сути, ее проявлением. Вме­сте с тем здесь таится серьезная моральная опасность: незамет­но для самого учителя консервация знания из профессиональ­ной необходимости может превратиться в личный *консерватизм*, становясь не только характеристикой деятельности, но и харак­теристикой личности. Постоянное, из урока в урок, повторение «вечных», незыблемых истин, самоповторение (с незначитель­ными вариациями) собственных педагогических находок, да еще и «сдобренное» убедительной аргументацией, может привести к тому, что постепенно начинают консервироваться взгляды, убе­ждения, манера поведения самого педагога. Более того, с при­сущей всем педагогам *категоричностью* он начинает навязывать их окружающим.

Действительно, каждый год, в сентябре, он заходит в класс и гово­рит: «Здравствуйте, меня зовут ... Тема сегодняшнего урока ...». Не ме­няются теоремы Пифагора и законы Ньютона, остается тем же количе­ство тычинок вокруг пестика, и Волга по-прежнему впадает в Каспий­ское море... А учитель повторяет эти бесспорные истины из года в год. Он — их хранитель — «консерватор», в этом его предназначение. Вместе с тем меняется время, а его идеалы и ценности подчас остаются неиз­менными. Хорошо это или плохо? Должны ли мы, во что бы то ни стало, сохранять верность своим, когда-то выработанным принципам, или же время от времени следует пересматривать их? Наверное, одно­значного ответа здесь нет. Разумеется, 2x2 всегда 4, при любых обстоя­тельствах, и человеческая порядочность, как и другие общечеловече­ские ценности, должна соблюдаться всегда. Но даже понятия Добра и Зла относительны, и то, что считалось Добром в одних исторических условиях, сегодня может восприниматься как Зло.

Конечно, как и любой человек, педагог имеет право на соб­ственные взгляды, даже ошибочные, может сохранять верность старым убеждениям, выработанным им в той системе, в кото­рой он формировался как личность. Но как учитель, готовящий новое поколение к жизни, — имеет ли он право нести их своим ученикам? Не закладывает ли он тем самым в них основы «ста­рого» — «консервативного» мышления, не затруднит ли он этим их и без того трудное вхождение в новую жизнь?

*Трансляция* — третья важнейшая функция педагогической дея­тельности — это *процесс передачи знаний от поколения к поколе­нию.* Именно она требует от учителя *педагогического* *мастерст­ва* — от логики мышления, умения аргументировано и увлекательно преподнести материал до виртуозного владения культу­рой речи и личного обаяния. Но для этого педагог должен, пре­жде всего, принять как функциональную необходимость задачу постоянного совершенствования мастерства передачи знаний, отказавшись от высокомерного пренебрежения этой необходи­мостью. И это проблема не столько «технологического», сколь­ко профессионально-этического характера, нацеливающая пе­дагога на *готовность и желание творчества.*

Творческий характер

педагогической деятельности

На первый взгляд эта особенность педагогического труда про­тиворечит его репродуктивному, ретрансляционному аспекту: казалось бы, какое творчество может быть у педагога, когда он зажат в тиски учебных программ, рабочих планов, отчетности и т.д.? И вместе с тем **творчество** — сущность профессиональной культуры педагога.

Во-первых, как бы ни готовился педагог к занятию, ни пре­дусматривал все средства и методы воздействия, ни подбирал дидактический материал, никогда один урок не будет похож на другой. Причем факторы, заставляющие учителя менять его ход и перестраиваться, могут быть разные. Но каждый раз *необходи­мо учитывать все факторы, организуя, используя или нейтрализуя их,* превращая занятие в целостное действие, цель которого — воздействовать на ум и душу ученика.

Во-вторых, творческого подхода требует *процесс адаптации современного научного знания к возможностям и потребностям учебного процесса* в соответствии с возрастом, интеллектуально-познавательным и общим культурным уровнем учащихся. «Пе­ревод» научного текста на язык не только доступный, но и по­нятный обучаемому, — это единственный путь, обеспечиваю­щий успешное прохождение им сложной когнитивной цепочки «знание — понимание — принятие». Здесь педагог обретает еще одну функцию — функцию посредника, «толмача», от усилий и умения которого зависит, состоится ли «присвоение» учеником предлагаемого ему знания, или оно так и останется для него чуждым и невостребованным.

Задача усложняется тем, что в разных школах и вузах, а порой и в одном классе и студенческой группе обучаются дети с разным уровнем культуры и знаний и с разными потребностями в знаниях. И найти в этих условиях единственно нужные и возможные аргументы, примеры, язык, интонацию бывает иногда делом не просто педагогического мас­терства, но профессиональной виртуозности.

В-третьих, творческий характер профессии педагога опреде­ляется *необходимостью вести «конкурентную борьбу» за влияние на умы и души детей,* составляющей уникальность ситуации, в которой оказался сегодня учитель.

Сравнительно недавно учитель был фигурой исключительной — монопольным и потому авторитетным носителем истины и информа­ции. Сегодня же его деятельность протекает в условиях влияния на уча­щихся самых разнообразных факторов, среди которых главным «конку­рентом» учителя выступают средства массовой информации. Мы можем сколь угодно возмущаться их растлевающим влиянием, пропагандой пошлости и насилия и т.п., но это реальность, не считаться с которой нельзя, бороться с которой бессмысленно. Единственный выход в этих условиях — творчески использовать эти средства, превратить их из кон­курента в помощника, органично включать их в свое общение с учени­ками, комментируя, ссылаясь на них или дискутируя с ними. Тем бо­лее, что при всем нашем, возможно, негативном отношении к СМИ следует признать, что они, в первую очередь ТВ, обладают огромным образовательным потенциалом (начиная от каналов «Культура» и «Discovery» и кончая многочисленными познавательно-просветительскими программами, фильмами, спектаклями).

В-четвертых, творческий подход в педагогической профес­сии связан с задачей преодоления собственного консерватизма и проявляется в *требовании творчески-критического отношения педагога к самому себе и своей мировоззренческой позиции.*

Еще недавно педагогу было довольно просто работать по единым учебникам и программам, на основе единой системы коммунистиче­ского воспитания, предлагавшей сценарии, формы и методы воспита­ния на «образе вождя» и примерах «пионеров-героев»... Все было по­нятно и ясно: цели, задачи, идеалы. Сегодня все обстоит по-другому. Как быть учителю в ситуации, когда даже учебники перестали быть носителями истины и часто противоречат друг другу? Как оценить роль Ленина в отечественной истории, присоединение западных земель к Советскому Союзу в 40-х гг. или его распад в 90-х? Пересматривать ли собственные взгляды и позиции или гордиться их незыблемостью? Есть ли у педагога в принципе готовность, силы, желание и понимание необходимости время от времени производить подобную «переоценку ценностей» в этом меняющемся мире?..

Вот тут и становится понятно, что *учитель* *— профессия творче­ская.* И, как всякая творческая профессия, требует от исполнителя высокой профессиональной культуры, в основе которой лежат прежде всего знания и гибкость мышления, позволяющая время от времени эти знания ревизовать, выбрасывать устаревшие, при­обретать новые и укладывать в общую картину своего мышления.

А это не всегда проходит безболезненно, ибо, во-первых, как и любой человек, педагог просто может не обладать подобной гибкостью мышления; во-вторых, может не желать менять свои взгляды и убежде­ния, будучи их сознательным приверженцем и последователем; в-треть­их, просто может считать смену мировоззренческих ориентиров без­нравственной и поэтому сохранять им верность.

И, наконец, творческий характер педагогического труда оп­ределяется тем, что каждый урок, лекция или семинар – это спектакль, который должен проходить по всем канонам драма­тического жанра, не оставляя никого равнодушным, и в кото­ром зрители и действующие лица то и дело меняются местами. Это «театр одного актера», в котором творчество педагога срод­ни творчеству актера, только еще более ответственно и сложно, ибо педагог не повторяет чужие слова и мысли, а здесь же, на глазах у «зрителей» — учеников рождает собственные, выступая одновременно автором, режиссером и исполнителем.

Из арсенала актерского мастерства учитель вообще может многое почерпнуть. Скажем, можно привлечь ослабшее внимание учащихся замечанием, окриком, нотацией. А можно и по-другому. В телевизион­ном спектакле «Театр» по С. Моэму героиня говорит, что главное для актера — умение держать паузу: «Чем больше артист, тем больше пауза». Попробуйте. Действует безотказно. Действительно активизирует внима­ние учащихся. Эффективное использование средств общения из самых разных источников — от сценического мастерства **до** специальных тон­костей Д. Карнеги («искренне, как можно чаще и доброжелательнее улыбайтесь людям») — свидетельство профессиональной культуры пе­дагога и его творческого подхода к своему делу.

Рассмотренные специфические особенности педагогической деятельности определяют, прежде всего, *этические нормы отношения педагога к своему труду,* а также необходимые *личностные качества* и особый *стиль мышления и действий* педагога.

2.2. ЭТИКА ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГА

К СВОЕМУ ТРУДУ

Учитывая сложность и специфичность педагогической дея­тельности, первое требование профессиональной этики педаго­га, регламентирующее его отношение к своему труду, формули­руется довольно жестко: педагог обязан постоянно ставить перед собой вопрос о своем соответствии требованиям современной школы.

Вместе с тем это авторитарное по форме требование содержит в себе глубокий моральный смысл и отнюдь не авторитарно по содержа­нию, ибо предполагает для учителя свободу выбора. Во-первых, оно носит не административно-принудительный, а этический характер (ни­кто не может в приказном порядке заставить педагога задаваться по­добным вопросом), во-вторых, сам педагог может ставить или не ста­вить перед собой этот вопрос — это дело его совести и, следовательно, показатель его нравственной и профессиональной культуры.

Но что значит соответствовать требованиям современной школы? На наш взгляд, это:

* постоянно помнить о специфике своей профессии и учиты­вать ее в своей деятельности;
* осознавать и нести ответственность за все, что ты дела­ешь, за свое влияние на личность учащегося, за формирование тех качеств, которые ты вырабатываешь у него своим отноше­нием к жизни, поведением и внешним видом;
* уметь организовать в единое целое воздействие всех факто­ров на стиль мышления и отношение ученика к жизни;
* уметь проявлять гибкость собственного мышления, адекватно реагировать на изменения, происходящие в жизни общества;
* знать, понимать и принимать проблемы, потребности и ин­тересы современной молодежи и не брюзжать, если они не уст­раивают тебя, а считаться с объективной ситуацией. Можно сколько угодно ворчать, что молодежь нынче «не та пошла», не хочет учиться, распущена, нет у нее ничего святого и т. д. Но это — наши дети, и других у нас не будет.

Поэтому соответствовать — это значит искать новые пути и методы обучения и общения именно с этой молодежью. Ведь добиться успеха в обучении детей послушных, стремящихся к знаниям, не так уж сложно. Показателем же подлинного педа­гогического мастерства служит умение научить слабых и «труд­ных». Здесь апробированные, традиционные методы педагоги­ческого воздействия и общения могут не сработать. Нужны по­иск, дополнительные усилия, а иногда и перестройка парадигм собственного мышления, и переоценка моральных ценностей и ориентиров. Именно эта тяжелая и сложная работа, готовность к ней и означает соответствовать.

Еще одна «информация к размышлению». Задумывались ли вы над тем, почему сегодня многие дети так не любят школу (как ни горько в этом признаться, но это так)? Ведь, как и раньше, тысячи первокла­шек с волнением и радостью приходят сюда 1 сентября, с гордостью рассказывают о своих первых успехах, а потом наступает разочарова­ние, равнодушие, которое с возрастом перерастает даже в ненависть — к школе, учителям, учебе вообще. Можно, конечно, объяснять это не­совершенством нашей системы образования, леностью учеников, па­дением престижа образования и т.п. Но это, так сказать, факторы объ­ективные, к которым опять же надо приспосабливаться, т.е. соответ­ствовать. Есть же причина и субъективная, вина в которой лежит на нас, педагогах: детям в школе просто плохо. Может быть, потому, что многие из нас не соответствуют их представлению о школе и учителе?

Вопрос о соответствии учителя требованиям дня — вопрос жесткий и даже жестокий. Если учитель чувствует, что школа, дети начинают раздражать его, вызывают постоянное недоволь­ство, то он должен честно признаться себе, что это не они не соответствуют его представлениям, желанию и умению, а не соответствует школе и детям он сам. По образному выражению Я. Корчака, это симптомы «педагогического старчества», кото­рому не может быть места рядом с детьми.

Ответ на вопрос о соответствии педагога школе порождает **второе требование** педагогической этики: необходимость приня­тия решения. В случае отрицательного ответа («не-соответствия) возможны два выхода. Первый — оставить школу. Выход жесто­кий по отношению к одному педагогу, но милосердный по от­ношению ко многим детям. Потому что если учитель не любит детей, если его тяготит общение с ними, — кто дал ему право своей нелюбовью калечить души сотен детей? Не лучше ли сра­зу избавить себя и их от мучений? Конечно, такой выход — про­блема не административная, никто не может и не должен выну­дить учителя сделать такой шаг. Это дело внутренней совести каждого педагога. Более того, само обращение к этой проблеме, постановка этого вопроса уже являются нравственным поступ­ком, проявлением профессиональной этики.

Вопрос этот должны одинаково ставить перед собой и молодые, и опытные учителя, ибо педагогическое «старчество» — болезнь не воз­растная, а состояние души. Им может страдать и педагог молодой, на­чинающий. Конечно, в этом случае решение уйти, сменить профессию менее болезненно. Но принимать его следует чем раньше, тем лучше. Не должно быть в школе людей случайных, для которых педагогическая деятельность не призвание, а просто работа. И если не ощущаешь в ней необходимости, не стоит портить жизнь себе и детям.

К счастью, есть другой выход, когда в свои права вступает третье требование, регулирующее отношение педагога к сво­ему труду: педагог обязан постоянно стремиться развивать и со­вершенствовать не только свое педагогическое мастерство, но и личные качества. Необходимость самосовершенствования осо­бенно возрастает в наше время, когда изменения происходят так быстро и носят столь радикальный характер, что речь долж­на идти не просто об обновлении знаний, но и о кардинальном пересмотре их истинности и нашего отношения к ним.

Особенно это касается взглядов на историю, теорию и практику общественного развития, поскольку общая политизация жизни неиз­бежно порождает личное отношение каждого из нас к происходящему, а специфика педагогической профессии такова, что позиция педагога не может не влиять (прямо или косвенно) на мировоззрение учеников. Сегодня в обществе нет единой идеологии, лавина информации опро­вергает привычные оценки и заставляет пересматривать их. В свете но­вого знания по-новому представляется роль отдельных личностей, пар­тий и политических движений. Возникают новые направления в эконо­мике и политике. Надо помочь молодым людям, которые завтра вступа­ют в самостоятельную жизнь, не ошибиться в выборе позиции, при­нять правильное решение, определиться. Для этого педагогу самому надо в достаточной мере обладать политической культурой, уметь разбирать­ся в этих проблемах. Речь идет не о том, что каждый преподаватель должен теперь превратиться в политолога или экономиста. Как гово­рится, «Богу - богово, а Кесарю — кесарево». Но ведь воспитывают не называемых демократов» — уже воспитываю­щий фактор. Наши оценки (даже мимоходом, случайно) политических событий и лидеров формируют отношение молодых людей к жизни, а также их доверие или недоверие к нам.

Дети должны вступать в жизнь с открытыми глазами и знать о ней всю возможную правду. И даже если эта правда не соот­ветствует нашим взглядам и убеждениям, противоречит им, гра­жданский и профессиональный долг педагога — честно и непред­взято донести всю информацию до своих учеников и дать им возможность совершить собственный выбор позиции. Ребенок должен уходить из школы не с нашими готовыми ответами, а с собственными мучительными вопросами. Не к демократии и не к диктатуре надо готовить человека, а к жизни в условиях не­предсказуемости. Таковы правила плюрализма в действии. Вот почему так велика ответственность педагога, роль его собствен­ной культуры, способности к совершенствованию и пересмотру своих знаний, идеологических позиций и отношений.

Это касается, разумеется, не только сферы политики и социальных проблем. В области культуры - насколько способен учитель проявить гибкость и терпимость, насколько способен включить в круг своих ин­тересов не только классические формы искусства, но и явления моло­дежной субкультуры? В состоянии ли он по-настоящему изучить, по­нять и принять то, что волнует сегодняшних детей? Готов ли на равных вести дискуссию о достоинствах и недостатках «тяжелого рока» или «хип-хопа»? Нередко мы, особенно старшее поколение, просто ничего не знаем о них, а свое незнание прикрываем голым отрицанием. Но дети чувствуют это, теряют доверие к нам, и тогда прекращается наше влия­ние на формирование их вкусов и приверженностей.

Предъявляет свои требования к современному педагогу и область сексуального воспитания. Ведь сегодня, в условиях супердоступности и сверхоткровенности в вопросах секса, значительная часть педагогов предпочитает по-прежнему «фигуру умолчания» или благородного не­годования по этому поводу с требованиями «закрыть и запретить». Только самые смелые решаются откровенно вести с учащимися разговор на эту «опасную» тему. Но ведь проблема существует, как существует и естественный интерес к ней подростков и молодых людей. Собственная некомпетентность педагога и ложная стыдливость — не оправдание ухо­да от нее. «Официальная» педагогика должна пересмотреть отношение к этой «запретной» теме, понять ее значимость для молодых людей, а педагоги должны включить ее в круг «воспитательных интересов» на уровне современной культуры.

Рассмотренные требования профессиональной педагогической деонтологии предполагают наличие у педагога особого — инте­грального стиля мышления, который представляет собой систем­ное единство мировоззренческого, специально-педагогическо­го, психологического, морально-этического подходов. Этот стиль мышления в конечном итоге должен стать основой формирова­ния профессиональных личностных качеств педагога. Их совокуп­ность можно рассматривать как профессиограмму педагогической специальности. Е.О. Галицких (Россия) выделяет следующие необходимые качества и свойства личности, выступающие по­казателем готовности и способности педагога к интегральному стилю мышления.

Во-первых, это умственная самостоятельность, проявляю­щаяся в таких свойствах, как:

* способность к «сомнению, удивлению, вопрошанию»;
* стремление к самостоятельным суждениям и выводам;
* философско-рефлексивное отношение к профессии;
* преодоление «барьеров» и мифов традиционной педагогики;
* энергия мысли, убедительность собственной позиции;
* осознанность морального выбора и принимаемых решений;
* чувство ответственности за реализацию своего призвания.

Во-вторых, это единство интеллектуальных, эмоциональных и нравственных переживаний как следствие потребности личности в целостном восприятии мира и себя в нем. Такая гармонич­ность может проявляться в следующих свойствах и состояниях:

* переживание собственного «открытия мира» как «события», «встречи» с ним;
* чувство меры, «золотого сечения» между рассудком и нрав­ственным чувством;
* тактичное проявление интеллектуальных эмоций — удивле­ния, сомнения, удовлетворения от правильного морального выбора и мыслительного результата;
* чувство собственного достоинства, основанное на адекват­ной самооценке;
* ощущение полноты и глубины своей внутренней жизни.

В-третьих, это открытость диалогу, основанная на способ­ности видеть в другом человеке цель, а не средство и раскры­вающаяся через:

* интерес к другому человеку и умение открывать в нем твор­ческий потенциал;
* осознание правомерности плюрализма мнений;
* преодоление эгоцентризма собственного мышления;
* способность слушать и слышать другого;
* умение сочетать монолог и диалог;
* открытость новому, толерантность к иным точкам зрения;
* стремление к познанию, научению;
* стремление и умение адекватно интерпретировать получен­ную информацию и точку зрения другого;
* метафоричность, образность, грамотность речи.

В-четвертых, это творческая активность педагога, которая предполагает:

* единство слова и дела, переживания и поступка;
* целеустремленность в отношении к преподаванию;
* готовность к преодолению препятствий;
* способность учиться на собственных ошибках;
* создание индивидуальной системы самообразования и са­мосовершенствования;
* восприятие своей профессиональной деятельности как ху­дожественно-педагогического творчества.

Эти интегральные свойства и качества личности не являются простой суммой индивидуальных проявлений; они отражают сущность, качественное своеобразие сознания педагога, уклад и стиль его жизни, являясь результатом его профессионально-личностного развития. Вместе с тем они определяют моральные принципы отношений педагога с коллегами и учениками.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Проблема свободы и ответственности в деятельности педагога: в чем она?

2. Согласны ли Вы с тем, что консерватизм является специфической чертой в профессиональной деятельности педагога? Консерватизм - добро или  
зло в педагогической профессии? В чем Вы видите опасности его проявления?

3. Каковы возможные формы творчества в педагогической деятельности? Есть ли у Вас личные творческие планы?

1. «...Соответствовать требованиям современной школы ...» Согласны ли Вы с этими требованиями? Готовы ли им соответствовать? И если нет, что Вы намереваетесь предпринять? Предложите свои «варианты соответствия».
2. Сформулируйте Ваше понимание и отношение к интегральному стилю мышления Педагога. Какие из его составляющих представляются Вам наиболее значимыми?
3. Проведите в студенческой группе или педагогическом коллективе дис­куссию на тему: «Педагог: проблема ответственности в обществе». Вы можете обсудить на ней следующие вопросы:

* Педагог: права и обязанности по отношению к обществу.
* Имеет ли право учитель на собственную точку зрения?
* Должно ли обучение зависеть от мнений и пожеланий учащихся?

7. Внимательно прочитайте и обдумайте фрагменты из работ замечательного советского педагога В.А. Сухомлинского, посвященные особенностям педагогического труда (см. Материал для самостоятельного анализа). Предлагаем  
обсудить основные положения педагогической этики, выдвигаемые им. Насколько они согласуются или расходятся с Вашими взглядами на проблемы  
педагогической деятельности? На основе анализа идей В.А. Сухомлинского  
предлагаем написать реферат по проблемам педагогической этики.

Глава 3

ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ–УЧАЩИЙСЯ»

Более всего профессиональная этика необходима педагогу в его общении «по вертикали», в системе «педагог – учащийся», и «по горизонтали», в системе «педагог – педагог». Общение в этих двух плоскостях является показателем профессиональной культуры педагога и предъявляет к нему особые требования.

Отношения в системе «педагог – учащийся» будут рассматри­ваться здесь в одностороннем порядке. Мы не будем касаться поведения учеников: оно достаточно регламентировано правила­ми для учащихся и сложившимися традициями. Для педагогиче­ской этики важнее рассмотреть нормы и принципы поведения педагога и его отношения к детям, которые опять-таки связаны с особенностями самой педагогической деятельности.

3.1. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

Основополагающими факторами современной школьной ре­формы провозглашены принципы демократизации и гуманиза­ции. И это естественно. Мы готовим детей к новой жизни, где основной ценностью должна быть человеческая индивидуаль­ность, ее максимальная самореализация. Но для этого и сама личность должна ощущать собственную самоценность, раскре­пощенность, свободу. К сожалению, приходится констатировать, что сегодня многие дети, несмотря на их внешнюю развязность, скованы, зажаты, закомплексованы. Они стесняются, а порой и не умеют выразить свои мысли и чувства, т.е. выразить себя, продемонстрировать свои возможности и способности. И в этом не вина их, а беда.

Мы входим в общий европейский дом. Мы видим на экранах теле­визоров раскованных молодых бизнесменов, политиков, предприни­мателей Запада, улыбающиеся приветливые лица на улицах европей­ских городов. Мы вздыхаем и удивляемся: «Они совсем другие, чем мы». Объяснение этому в значительной мере заключено в той системе меж­личностных отношений, в которую с детства включен ребенок и кото­рая оказывает в конечном счете решающее воздействие на формирова­ние его личности – в системе отношений между учителем и учеником. Ведь эта система является слепком отношений с так называемой «взрос­лой жизни», и наоборот. Вспомним хотя бы наши классы и аудитории, где в течение многих лет каждый ученик видит лишь затылок впереди сидящего. И когда он отвечает урок, перед ним тоже одни затылки. То, что он говорит, никому, кроме учителя, не интересно. Да и тот порой скучающе смотрит в окно. И постепенно ученик привыкает: привыкает к безразличию к себе, к необязательности своих слов, к ненужности соб­ственного мнения и своей точки зрения. Это не мелочи, ибо здесь закла­дываются основы отношения личности к себе, другим, обществу в целом.

Уважение к личности ученика

Уважение к личности учащегося предполагает, прежде всего, равенство, равноправие, партнерство учителя и ученика — несмотря на разницу в положении, уровне культуры и образования, воз­расте, жизненном опыте и т.д. Препятствием для установления такого партнерства является объективно существующая зависи­мость ученика от учителя – одна из профессиональных особен­ностей их взаимодействия. Тем более важным и одновременно сложным выступает требование педагогической этики отказать­ся от ощущения, привычки, сознания этой зависимости или суметь переступить через нее. Другая сложность состоит в том, что каждый современный педагог и не думает отрицать роль и необходимость уважения к личности учащегося — как само со­бой разумеющийся признак демократизма мышления и поведе­ния. Но вот в реальной жизни это уважение нередко остается лишь декларацией. В чем же конкретно должно проявляться ува­жение к личности ученика?

Проявлением уважения выступает, прежде всего, доверие, когда педагог видит в учениках равных себе людей со своими взглядами и интересами и надеется, что и они воспринимают его так же. Когда он не притворяется перед ними, когда у него нет «двойной жизни»: личной – для себя и «воспитательной» – для «них». Это и означает доверие.

Доверие сопряжено с интересом к личности учащегося, вы­ступающим другим проявлением уважения к ней, причем в дан­ном случае речь идет о личности еще не сформировавшейся, находящейся в процессе становления, что особенно сложно.

Интерес, как правило, начинается с терпимости: терпимо­сти к самостоятельности мышления ученика, его взглядам, внеш­нему виду (порой эпатирующему), его часто неординарному поведению. Педагог должен привыкать к тому, что сегодня не только волосы, но и мысли подростков нельзя «подстричь под одну гребенку», и относиться к этому следует спокойно. Более того, своим интересом, действиями, поддержкой педагог сам должен стимулировать в них стремление к проявлению собст­венной индивидуальности и самостоятельности.

Ушло в прошлое то время, когда идеалом воспитанности был дис­циплинированный подросток, поступающий «как все» и сидящий на уроках — «руки на парту». Для современного учителя желанной наход­кой должен быть «инакомыслящий» ученик, взгляды которого могут расходиться с мнением учителя и с положениями учебника. И терпи­мость учителя к самым «завиральным» идеям и каверзным вопросам тако­го ученика, к его скептицизму и желанию «дойти до самой сути» — это не только показатель педагогической культуры учителя, но и залог формиро­вания личности нового типа — свободной, раскованной, творческой.

Интерес учителя к личности учащегося имеет и другую эти­ческую сторону — это, если можно так выразиться, «соискание» интереса ученика к себе – «заинтересованность в его интересе». Ведь психологической основой обучения и восприятия инфор­мации является интерес к ней, и потому дело нашей профес­сиональной чести — уметь этот интерес вызвать. Вместе с тем ориентация на заинтересованность учащихся — это и проявле­ние уважения к ним. Не правы те учителя, которые высокомер­но заявляют, что им безразлично, как относятся к ним их уче­ники: «Пусть ненавидят, но знают предмет. Мне их любви не нужно». Но ведь если ученики испытывают симпатию к учите­лю, то это залог их интереса к его предмету.

Доверие к учащимся как возможная форма демократизации школьных отношений должно проявляться и в уважении мнения учеников о педагоге. Разумеется, речь идет не о том, чтобы обсу­ждать с учащимся достоинства или недостатки коллег-педагогов за их спиной: это не этично. Но открыто интересоваться мнени­ем учащихся о самом себе, изучать это мнение и использовать его для корректировки своей профессиональной деятельности и личных качеств — это не только установление педагогом «обрат­ной связи» с учащимися (хотя и оно тоже), но и определенный воспитательный момент, форма доверия к ним.

Можно, например, в конце курса или учебного года провести пись­менный анонимный блиц-опрос, попросив учащихся ответить на ряд вопросов, например: «Ваше отношение к предмету? Наиболее интерес­ные и наиболее скучные темы? Ваша оценка, замечания и пожелания педагогу?» Ответы учащихся на эти вопросы свидетельствуют и об их чувствах ответственности и самоуважения, и об их благодарности за то, что педагогу интересно их мнение, и, конечно же, содержат оценки, замечания, советы, которые могут в дальнейшем стать для него неоце­нимым «руководством к действию».

Еще одним проявлением уважения к личности учащегося выступает недопустимость унижения личного достоинства уче­ника. Банальность этого требования очевидна. Однако на прак­тике сплошь и рядом оно нарушается, причем редко — специ­ально, целенаправленно, чаще — незаметно для самого учите­ля, так сказать, по привычке, что, может быть, еще хуже. Мы привыкли унижать учеников — взглядом, тоном, насмешкой, окриком... Крик учителя, призывающего к порядку или обли­чающего лодыря и нарушителя дисциплины, к сожалению, в школе все еще обычное дело. И все это -- не «со зла», а из благих побуждений, причем всегда этому находится оправдание: мол, «довели», «сорвался», «не выдержал» и т.д. А между тем кричать на детей — значит расписываться в собственном педагогическом бессилии (т.е. других средств воздействия у меня больше нет), следовательно, провоцировать неуважение к себе и одновременно демонстрировать свое неуважение к ученикам.

Недопустимость унижения ученика криком, оскорбления словом или делом определяется, по меньшей мере, следующими обстоятельст­вами. Во-первых, это «использование служебного положения в личных целях»: ведь в этой ситуации учитель явно пользуется тем, что ученик, зависимый от него, не может ответить ему тем же. Во-вторых, это «вме­шательство в личную жизнь граждан»: ведь понятно, что между учащи­мися, как в любой социальной группе, устанавливаются какие-то от­ношения симпатии и антипатии, дружбы, товарищества, первой влюб­ленности... Грубо вторгаясь в эти отношения, учитель не только унижа­ет за невыполненный урок нерадивую Машу, но и показывает тем са­мым Васе, что на нее можно кричать и так обращаться с ней. В-треть­их, это демонстрация опыта решения всех проблем «силовым мето­дом»: ученик учится у учителя тому, что у кого власть — тому все позво­лено... И тогда не следует удивляться грубости и хамству наших чинов­ников и начальников — у них были «хорошие» учителя... В-четвертых, это одновременно и воспитание конформизма, приспособленчества, ибо основной метод воздействия здесь — страх, а не совесть. В-пятых, это, наконец, школа ненависти: в глазах ученика, на которого кричит учитель, -- и обида, и страх, и злость, и унижение, но главное — нена­висть к «Учителю с большой буквы». Возможно, это излишне резкая оценка крика как метода воспитания. Но ведь, как говорил А.П. Чехов, «распускать себя порядочному человеку не пристало».

Вместе с тем уважение проявляется не только в том, чтобы никогда «не гладить против шерсти». Оно выражается и в требо­вательности к учащемуся, которую можно представить так: я, педагог, с уважением отношусь к его мнению и знаниям, я верю в его силы и возможности и потому требую с него. Существуют некоторые этические «требования к требовательности».

* Требовательность педагога должна быть объективно целесообраз­ной, т.е. выполняемое задание должно служить делу — усвоению нового материала, повторению пройденного, чистоте и порядку в школе, но ни в коем случае не должно быть наказанием или, еще хуже, проявле­нием самодурства учителя.
* Требовательность должна быть доброжелательной и выражаться, скорее, в форме полувопроса, полусовета, а не однозначного приказа.
* Требования должны быть понятными и потому учащимся всегда необходимо разъяснять, почему и для чего он должен выполнить имен­но это задание и как лучше его сделать.
* Требования должны быть *реально выполнимы —* нельзя забывать, что слишком большой объем или слишком сложное содержание работы вызывает обратную реакцию, и ученик, зная, что он все равно не спра­вится с заданием, просто откажется его выполнять.

Еще больше нравственная культура педагога и его способ­ность уважать своих учеников проявляется в оценке труда уча­щихся. Выставляет учитель отметки официально или «для себя» — в любом случае он оценивает учащихся, их поведение, знания, способности, И тогда его оценка так или иначе выступает одно­временно индексом отношения к своим ученикам

Ориентация на положительные

отношения и чувства

Отношение педагога к своим учащимся зависит от его изна­чальных установок и целей. Если моральной установкой высту­пает ориентация на субъект-субъектные отношения с детьми, то, согласно гуманистической этике и категорическому импе­ративу Канта, каждый ребенок является для педагога целью — заботы, внимания, любви. При субъект-объектной установке уче­ник будет выступать для педагога объектом — воспитания, обу­чения и, возможно, средством самоутверждения.

Известна старая студенческая присказка: один профессор принима­ет экзамен, чтобы выяснить, что знает студент, а другой — чтобы дока­зать ему, что он ничего не знает. Здесь как раз и отражается в форме студенческого фольклора разница в установках педагогов.

Отношение педагога к учащимся проявляется, прежде всего, в том, в каком соотношении в арсенале его педагогических средств находятся такие методы и формы воздействия, как по­ощрение и наказание. Как известно из курса педагогики, разум­ное дозирование поощрения и наказания является одним из наиболее действенных методов воспитания — и семейного, и школьного. К сожалению, давний, и ставший уже традицион­ным «перекос» в представлениях воспитателей (и родителей, и учителей), как правило, отдает предпочтение наказанию.

Психологически это вполне объяснимо: ни один проступок не дол­жен закрепиться в сознании ребенка как безнаказанный, поэтому ре­акция семьи и школы на плохую успеваемость и недостойное поведе­ние следует мгновенно, прежде всего, в виде наказания. Причем за этим иногда проходят незамеченными пусть маленькие, но все же дос­тижения и успехи ребенка: это, мол, само собой разумеется, это твой долг, а вот нарушения — это совсем другое дело.

Постепенно в сознании ребенка формируется устойчивый стереотип отношения к учебе, в котором нет места радости, удовольствию, любви. Доминирующим чувством по отношению к школе и учителю у детей начинают выступать тревога и страх. Это страх перед двойкой, записью в дневнике, вызовом к ди­ректору, исключением из школы и другими атрибутами педаго­гического «мастерства», за которыми, к тому же, следует неза­медлительная реакция родителей: ведь наша педагогика постоян­но настаивает на единстве требований семьи и школы. Причем часто эта реакция и наказание бывают неадекватны проступку..

Одно из правил педагогической этики прямо гласит: не жалуйся родителям учащихся. Дисциплина и успеваемость — дело профессио­нальной чести учителя. И если он не справляется с ними сам — значит, не умеет. Учителя же порой не просто жалуются родителям, но еще и просят принять меры. Хорошо, если родители принимают меры мудрые. А если в виде ремня? Кто вложил его в руки разгневанного отца? А есть еще и ремень словесный, который бьет намного жестче Известный дет­ский психолог А. Дубровский утверждает, что различного рода фобии и логоневрозы, которыми страдает до 50% детей, возникают у них имен­но в результате неадекватных физических и моральных наказаний.

Принцип, который должен, согласно требованиям педагоги­ческой этики, лежать в основе всех действий педагога — это ориен­тация на **положительные отношения и чувства к учащимся**. В чем же заключается и на чем должна базироваться эта ориентация на положительное? Ответ предельно краток и прост: это — **любовь**.

Невозможно и некорректно в учебном пособии по педагогической этике требовать от педагога любви к детям (как и вообще бессмыслен­но требовать любви). Можно говорить лишь о наличии или отсутствии этого чувства у учителя — будущего, начинающего или давно работаю­щего. Причем речь идет не о любви к замечательным, талантливым, послушным детям — мечте каждого педагога, а о любви ко всем детям, независимо от того, хорошие они или плохие (возможно, к «плохим», «недолюбленным» — особенно) уже только потому, что они — дети и потому, что только чья-то любовь, как говорил Э. Фромм, дает каждо­му человеку возможность раскрыться и «быть».

Применительно к младшему возрасту «методика любви» в воспитании разработана американским доктором Б. Споком. Что же касается старших школьников и студентов, то здесь можно рекомендовать советы Д. Карнеги. Ведь и в условиях школы будут эффективными такие его советы, как, например, «щадите гор­дость человека, старайтесь как можно чаще хвалить его при всех, а критиковать наедине». Или: «прежде чем покритиковать чело­века, похвалите его, и он постарается оправдать ваше доверие». Или: «не оставляйте без внимания малейших достижений и ус­пехов человека». И если мы считаем это справедливым для себя, то, наверное, эти советы могут дать положительные результаты и в отношениях педагога с учащимися.

Еще одним проявлением демократизации и гуманизации в условиях школы, способствующим включению в систему педа­гогической регуляции положительных ориентиров, является ра­зумное **сочетание формальных (официальных) и неформальных («человеческих») отношений** в общении педагога и учащегося.

По сути дела, это вопрос о **дистанции** — быть ей или не быть между педагогом и учащимся и если быть, то какой. В старой авторитарной школе — и дореволюционной, и советской — вопрос этот однозначно решался в пользу максимальной дистан­ции (даже если провозглашалось обратное).

Педагог входил в класс «застегнутым на все пуговицы мундира» (и буквально, и фигурально), вешал «истины в последней инстанции» и удалялся, неприступный и недоступный. Конечно, после революции он потерял свое былое величие и престиж, но традиция отдаленности, сохранения дистанции, правда, постоянно сокращавшейся, осталась. Что собой представляет учитель как человек, какова его личная жизнь — по-прежнему было тайной за семью печатями. Это помогало создавать определенный имидж человека-символа, бесполого и безликого Носи­теля Знаний. Сегодня же условия жизни (особенно в маленьком город­ке или на селе) таковы, что учитель разделяет вместе с учениками и их родителями все тяготы быта. Нимб потускнел, а дистанция сократилась. Демократизация общественных отношений сократила ее еще больше.

Встает вопрос: до каких пор нужно и возможно сокращение дистанции между учителем и учеником? Может, если учесть, что обучение — процесс двусторонний, а отношения педагога и учащегося — это отношения партнерства, то и дистанции быть не должно? Нам представляется, что даже при максимальной демократизации отношений дистанция должна охраняться. Во-первых, всегда остается разница в возрасте. Даже у самых моло­дых педагогов не должно быть панибратских отношений с са­мыми старшими учащимися (хотя здесь иногда и возникают дра­матические коллизии личных взаимоотношений — от дружбы до любви, но это скорее исключение, чем правило). Во-вторых, должна быть (в идеале!) дистанция, определяемая мерой почте­ния и уважения к Учителю и Знанию.

Вместе с тем сокращение дистанции, «очеловечивание» нашего общения — нормальный процесс, который следует не только при­ветствовать, но и организовывать и использовать в целях повы­шения эффективности обучения.

Например, начиная учебный год, директору или завучу следует не просто отправлять нового учителя в класс, а представить его ученикам, и не просто представить, а рассказать о нем — о его личных достоинст­вах, его семье, увлечениях, научных, спортивных, художественных или кулинарных достижениях. Вряд ли кто-то из педагогов, особенно моло­дых, будет сам рассказывать о себе - неудобно и неуместно. А вот если кто-то другой (директор, завуч, классный руководитель) расскажет о педагоге в его присутствии, да еще в эмоционально-положительном тоне — это может возыметь эффект. Отныне он для детей — не просто символ учителя, но и человек, который интересен. Следовательно, поя­вилось и заинтересованное отношение к тому, что и как он говорит, к его предмету.

Таким образом, ориентация на положительное отношение к учащимся предполагает и другую сторону — заботу о «взаимно­сти» этих отношений. Поэтому нормальным является стремле­ние педагога вызвать симпатии учащихся, его забота о собствен­ном имидже. Способы здесь могут быть разные. Начиная с внеш­него вида — как и какой применять макияж и какую выбрать прическу, насколько современна и элегантна одежда, какое выражение лица «носит» педагог. Он, скажем, «не имеет права» на хмурое, брюзгливое, недовольное выражение лица. Поэтому преподавание — это в каком-то смысле лице-действо — «делание лица». Причем педагогическое лицедейство — это не притворст­во, не обман. Это — забота о настроении других, основа создания оптимального климата в аудитории. Ведь раздражение, недоволь­ство, злость заразительны. Впрочем, как и улыбка.

И поэтому так же, как актер, который выходит на сцену, сияя улыбкой, когда «на душе кошки скребут», педагог не имеет права на плохое настроение, безразличие, отсутствие вдохновения. Оставлять соб­ственные недомогания, личные переживания, плохое настроение за порогом, «надевать» на лицо выражение оптимизма, уверенности в себе и детях, поддерживать в себе азарт, любознательность и интерес к по­знанию с тем. чтобы «заразить» ими учащихся — это то, что на театре называется «кураж» и требует любви и творческого отношения к своему делу. И главное здесь — не только уметь, но и хотеть, понимать необхо­димость этого в преподавательской работе.

«Допущение» учащихся в личную жизнь педагога, установле­ние человеческих отношений с учениками имеет, конечно, свои плюсы и минусы. К плюсам относится то, что в этом случае педагог получает возможность влиять на формирование лично­сти ребенка не только своим предметом, но своим жизненным опытом, собственным отношением к жизни, богатством своей души (если оно есть). Но здесь и возникают минусы, точнее ос­ложнения. Оказывается, что сокращение дистанции предъявля­ет повышенные требования прежде всего к самому учителю. От­ныне ученик рассматривает его, если позволительно так выра­зиться, не через подзорную трубу, а в микроскоп, при макси­мальном приближении. Что он увидит там? Не выявится ли при этом глубокая трещина между декларируемыми педагогом прин­ципами добра, красоты, человеколюбия и проявляемыми им в реальной жизни мелочностью, ничтожеством, а иногда и без­нравственностью? Подобные соображения вновь ставят вопрос, с одной стороны, о высокой моральной ответственности педа­гога, а с другой — о целесообразности сокращения дистанции и о том, каждый ли учитель имеет на это моральное право.

Знание основных типов собеседника

в педагогическом общении

В отношениях педагога и учащихся, в качестве условия реа­лизации принципов демократизации и гуманизации, педагогу очень важно научиться проявлять реальный интерес и знание особенностей учащихся — его «партнеров» и «собеседников». В процессе общения с ними педагог встречается с различными типами их психологической реакции и поведения. Ниже мы при­водим классификацию абстрактных типов собеседников — вооб­ражаемых психологических моделей, наделенных характерными чертами, имеющими значение для общения с ними. Ваш собе­седник - ученик на уроке или в «вольной» беседе (или ваш коллега) может принадлежать к одному из следующих типов.

1. «Вздорный человек», «нигилист». Часто выходит за рамки беседы. Нетерпелив, несдержан, возбужден. Своей позицией и агрессивной манерой поведения провоцирует собеседников к тому, чтобы те не соглашались с его утверждениями. С «нигилистом» надо вести себя следующим образом:

* оставаться хладнокровным, уверенным в себе и достаточно ком­петентным;
* следить, чтобы окончательное решение, по возможности, было сформулировано им самим;
* заранее обсудить и согласовать с ним все спорные моменты;
* привлечь его на свою сторону, приближая его точку зрения к позитивной;
* чаще беседовать с ним наедине, чтобы выяснить истинные при­чины его негативной позиции.

2. «Позитивный человек». Самый приятный тип собеседника, добродушный и трудолюбивый. Способен спокойно, обоснованно вести дискуссию и совместно подвести итоги беседы. К такому собеседнику желательно относиться так:

* выяснять и совместно рассмотреть тонкости отдельных случаев;
* позаботиться, чтобы другие участники беседы были согласны с этим позитивным подходом;
* в спорных и сложных ситуациях искать у него помощь и поддержку;
* в группе собеседников предоставить ему любое свободное место.

3. «Всезнайка». Обо всем имеет собственное мнение, считает, что он все знает, всегда требует слова. В общении с ним лучше придерживаться следующих правил:

* предложить ему место поблизости от себя;
* напоминать ему, что другие тоже хотят высказаться;
* попросить его дать возможность и остальным собеседникам по­трудиться над решением;
* предложить ему сформулировать промежуточные заключения;
* при наиболее рискованных его утверждениях дать возможность ос­тальным участникам выразить свою оценку и точку зрения;
* иногда специально задавать ему сложные вопросы, на которые в случае необходимости можете ответить сами.

4.«Болтун». Часто бестактно и без видимой причины прерывает ход беседы, не обращая внимания на время, которое тратит на свои выпады. Как следует к нему относиться?

* как и всезнайку, посадите его поближе к себе или другой авторитетной личности;
* когда он начнет уходить от темы, остановите его, спросив, в чем он видит связь своего выступления с предметом беседы;
* ограничьте время отдельных выступлений и всей беседы;
* следите, чтобы он не переворачивал рассмотрение проблемы «с ног на голову».

5. «Трусишка». Отличается недостатком уверенности в себе. Охотнее промолчит, боясь сказать такое, что, по его мнению, может выглядеть глупо. С ним следует обходиться очень деликатно, соблюдая чувство меры:

* задавать ему легкие вопросы информационного характера;
* подбодрить его. чтобы он мог высказаться достаточно четко;
* помогать ему формулировать выводы;
* решительно пресекать любые попытки насмешек над ним;
* применять ободряющие формулировки типа: «Все бы хотели ус­лышать и\*Ваше мнение»;
* благодарить его за любой вклад в беседу или замечание.

6. Хладнокровный, «неприступный собеседник». Замкнут, высокомерен. Чувствует себя вне темы и ситуации, все это кажется ему недостойным внимания и усилий. Необходимо:

* заинтересовать его в обсуждении проблемы;
* периодически обращаться к нему, спрашивая: «Кажется, Вы не согласны с тем, что было сказано. Было бы интересно узнать, почему?»;
* попытаться выяснить причины такого отстраненного поведения.

7. «Незаинтересованный собеседник». Его не интересует данная тема, а возможно, и вообще ничего не интересует. Он охотнее «проспал» бы всю беседу, поэтому следует вести себя так:

* задавать ему вопросы информационного характера;
* придать теме беседы интересную и привлекательную форму;
* задавать ему стимулирующие вопросы;
* попытаться выяснить, что интересует лично его.

8. «Важная птица». Не выносит критики — ни прямой, ни косвенной. Чувствует и ведет себя как человек, стоящий выше остальных. Отношение к нему должно быть следующим:

* нельзя позволять ему разыгрывать роль гостя в беседе;
* нужно ставить его в положение, равноправное с остальными;
* дать ему понять, что ведущим беседы являетесь вы, и вы будете определять ее ход;
* в диалоге с ним полезно применять метод «да, но».

9. «Почемучка». Кажется, что он создан только для того, чтобы задавать вопросы независимо оттого, имеют ли они отношение к теме или нет. Он просто сгорает от желания спрашивать всех и вся. Как справиться с таким собеседником? Здесь может помочь следующее:

* на его вопросы информационного характера отвечать сразу;
* признавать его правоту, если не получается дать нужный ответ;
* обращать его вопросы ко всем участникам беседы, а если он один, то переадресовать вопрос ему самому.

Конечно, в «чистом виде» такие типы практически не встречаются: обычно людям свойственны в большей или меньшей мере некоторые из перечисленных особенностей одного типа или комбинации нескольких «абстрактных типов». Причем один и тот же человек может менять свой «классификационный тип» в зависимости от хода беседы, позиции своих собеседников, от своих личных интересов. Но в любом случае имеет смысл позна­комиться с возможными «теоретическими моделями». Это дает возможность каждый раз при проведении урока или неформаль­ной беседы с учащимися уметь составить более точное пред­ставление о личности своего собеседника, чтобы учитывать их особенности и настроение, своевременно и соответствующим образом на них реагировать (кстати, знание этих моделей мож­но использовать и в общении с коллегами). Вместе с тем знание и интерес к особенностям наших учащихся — исходный момент и основа реального, а не формально провозглашаемого уваже­ния к личности учащегося.

3.2. МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА И «БАРЬЕРЫ»

ЕГО ОБЩЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ

В общей системе профессиональной культуры педагога осо­бое место занимают ее нравственные и психологические компо­ненты, в совокупности составляющие феномен, «обеспечиваю­щий» духовность, душевность, гуманность, взаимопонимание в отношениях педагога и учащихся. В современной американской педагогике существует специальный термин для обозначения но­сителя высокой нравственно-психологической культуры -- «эф­фективный учитель». Его отличает уникальная комбинация личных моральных качеств и устойчивых тенденций психологического реагирования, которые выступают как предпосылки профессионализма субъекта в педагогической работе. Хорошим, «эффективным» учителем считается тот, для которого внутренняя психологическая сторона более важна, чем внешняя. Такой учитель пытается прежде всего понять точку зрения другого человека, а уж затем действовать на основе такого понимания. Он верит в способности и возможности учеников самостоятельно решать свои жизненные и учебные проблемы, ожидает от них ответной доброжелательности, видит в каждом из них личность обладающую достоинством, и умеет уважать это достоинство

Западные неогуманисты особенно выделяют проблемы коммуникабельности учителя и ученика. Красной нитью проходит психологически точная рекомендация: педагогам следует стремиться видеть окружающий мир глазами их воспитанников, вое принимать их перспективу, их точку зрения. Это должно способствовать достижению главной цели гуманистической этики -самореализации личности.

Профессор Колумбийского университета М. Грин считает, что учи­тель (или будущий учитель) должен признать, что эффективность его деятельности зависит от его личной вовлеченности в педагогический процесс. Он не может существовать в двух сферах — профессиональной и частной жизни. Если он избрал для себя профессию учителя, то она должна стать не только главным делом его жизни, но и средством про­явления собственного Я: «Как бы расчетливо и рационально ни руко­водил учитель тем, что делается в классе, он вовлечен в этот процесс как личность; почти все. что происходит в классе, несет на себе отпе­чаток его присутствия, его настроений и внешнего поведения, ожида­ний и объяснений, его реакций по отношению к учащимся».

«Эффективный педагог» как профессионал, способствующий социализации молодежи, призван культивировать теплые, эмо­ционально окрашенные отношения с учениками, искренне сим­патизировать им и тонко воспринимать их непосредственные ну­жды. Такие педагоги прекрасно владеют ситуацией, умеют с по­мощью юмора, добродушной шутки разрядить напряжение. Хо­рошо зная свой предмет, они преподают его с выдумкой и эн­тузиазмом. Они последовательны в своих требованиях, справед­ливы, относятся к детям уважительно и ровно.

Американский специалист Р. Берне выделяет следующие лич­ностные качества, необходимые педагогу для эффективной ра­боты и складывающиеся в своеобразную «Я-концепцию»:

* максимальная гибкость;
* способность к эмпатии, т.е. пониманию других, готовность сочувственно откликаться на их нужды;
* умение придать личностную окраску преподаванию;
* установка на создание положительных стимулов для вос­приятия учащихся;
* владение стилем неформального, теплого общения с уча­щимися, предпочтение устных контактов письменным;
* эмоциональная уравновешенность, жизнерадостность, уве­ренность в себе.

Чем более позитивной является самооценка учителя, тем больше вероятность, что он сможет воспитать у учащихся стиль творческого учения, основанного на самостоятельности мышления, а не на меха­ническом заучивании материала.

Чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к сте­реотипному, формальному мышлению, догматическому стилю препо­давания, основанному на изложении фактов и запоминании их учащи­мися. Такое преподавание не допускает возникновения дискуссий, ва­риативных выборов и альтернатив в процессе обучения.

Таким образом, преподаватели, обладающие позитивной Я-концепцией, имеют больше шансов содействовать ее развитию и у своих учащихся. Напротив, учителя, не любящие свою профессию, испытывающие чувство личной или профессиональной адекватности, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям.

Дело в том, что экстремальные установки и представления учителя о самом себе порождают и экстремальные формы его поведения: от агрессивных и враждебных до пассивных и заискиваюше-льстивых, от невосприимчивости к мыслям и словам учащихся до привычки идти у них на поводу, от стремления во что бы то ни стало уличить учащегося в ошибке до полного равнодушия к его знаниям.

Очевидно, что Я-концепция педагога может служить реаль­ным обеспечением успеха его деятельности либо приводить к неизбежным затруднениям, явным или скрытым неудачам. Ус­тановки, заключающие в себе негативный потенциал, способ­ны оказывать пагубное воздействие на личность учащегося.

К таким установкам американские психологи относят, например, следующие:

* отрицательное реагирование на учащихся, которые тебя не любят:
* создание трудностей с целью держать учащихся в напряжении;
* поддержание чувства вины у учащихся как стимула к учебе;
* оценка знаний учащихся, предполагающая возможность их нечестного поведения;
* стремление к установлению жесткой дисциплины;
* увеличение степени наказания пропорционально вине учащегося.

Эти и другие отрицательные установки способны серьезно осложнить взаимоотношения в системе «педагог — учащийся», создавая «подводныерифы» и ставя «барьеры» в общении и взаимопонимании педагога и учащихся. Эти **барьеры** порождаются в значительной мере особенностями педагогической деятельности. К основным из них могут быть отнесены следующие.

1. Кажущаяся противоположность изначальных установок и целей. Целью учителя, естественно, является передача учащимся знаний, накопленных человечеством. Для этого от учащихся, как известно, требуются добросовестный труд, целеустремленность: самодисциплина и т.д. Учащиеся, осознавая необходимость обучения и даже испытывая некоторый интерес к получению знаний, стремятся в то же время достичь этого «малой кровью» минимизируя свои усилия и «противостоя» требованиям педагога. Конечно, это противостояние кажущееся, ибо цель у обеих сторон одна, но положение усугубляется падением престижа образования, его «как бы ненужностью» для успешного вхождения в жизнь. К счастью, сегодня намечается тенденция к исправлению этой ситуации.
2. Неодинаковость, различие в положении учителя и учащегося: их социального статуса, жизненного опыта, уровня культуры образованности. Это часто порождает неосознаваемое самим учителем «педагогическое чванство»: ему начинает казаться, что он носитель некоей абсолютной истины, знающий обо всем больше и лучше и обладающий поэтому правом на менторский тон. На самом деле учителя и ученики не «выше» не «ниже» - они просто разные, с чем следует считаться и руководствоваться в своих действиях. Как тут снова не вспомнить Я. Корчака, который предупреждал, что педагог еще должен уметь подняться до ребенка, а не считать, что наклоняется к нему.

3. Плохое знание педагогами интересов и потребностей современной молодежи. Но еще хуже то, что многие педагоги и не проявляют желания узнать ее, проникнуть в ее внутренний мир, подходят к ней, как правило, с собственными мерками, создавая тем самым противостояние «отцов и детей», усугубляя различие между «они» и «мы».

В данное пособие специально включен раздел, в котором в какой-то мере сделана попытка компенсировать дефицит знаний об особенно­стях молодежной субкультуры. Разумеется, к будущим педагогам — се­годняшним студентам, упрек в «незнании» отнести трудно: они сами еще не так далеко ушли от «детей» и не успели перейти в стан «отцов», поэтому ценности, интересы и потребности будущих воспитанников им близки и понятны. И в этом их огромное преимущество. Но. к сожа­лению, годы идут, учитель становится старше, и тогда пусть его «от­цовство» и серьезные заботы не заслонят от него таких забавных и по­рой ничтожных — с точки зрения «взрослого» — интересов и ценностей молодых: будь то тяжелый рок, рэйв или просто серьга в ухе...

4. Слабое знание психологии «предмета» своего воздействия. Всегда ли, например, педагоги используют в своей профессио­нальной деятельности знание основ психологии личности — ска­жем, учение о темпераменте? Ведь сколько флегматиков по не­знанию было зачислено в разряд тупиц и лентяев, скольким холерикам ярлык хулигана и трудновоспитуемого испортил жизнь? Что знает педагог, например, о психологических осо­бенностях полов, о тех пружинах, которые движут поведением мальчиков и девочек, и тех «кнопочках», при помощи которых можно ими управлять? Как учитывается возрастная разница между «взрослой» и детской психологией?

А ведь нельзя забывать, что с годами, как замечал еще Аристотель, великий учитель своего великого ученика Александра Македонского, мы становимся все более недоверчивы и подозрительны, малодушны и эгоистичны, ворчливы и гневливы, живем все более воспоминаниями («вот раньше!..»), считаем себя всеведущими, не способны на сильные чувства. В то время как молодые люди, по утверждению того же Аристо­теля, — страстны, вспыльчивы, не переносят пренебрежения, легко­верны, живут надеждой на будущее, любят друзей, во всем склонны к крайностям и максимализму, любят посмеяться и сказать острое слово. И если юные не могут знать о психологии и особенностях характера зрелого человека (они этого еще «не проходили»), то старшие по воз­расту не имеют права забывать об этой разнице и должны терпимее относиться к проявлениям детства и юности.

Рассмотренные барьеры общения педагога пучащегося в условиях авторитарного стиля отношений в школе были естест­венными и оправданными. Некоторая «отстраненность» учите­ля, его «руководящее» положение как бы заранее приучали де­тей к существованию во взрослой жизни «начальников» и «подчиненных», отводя каждому строго определенное место. В усло­виях же демократизации образования и гуманистической этики они лишь мешают установлению нормальных продуктивных меж­личностных отношений педагогов и учащихся.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Считаете ли Вы необходимым отстаивать свои убеждения в общении с учениками? Готовы ли Вы менять свои взгляды с течением времени или счи­таете это безнравственным?
2. Допустим, Вы — человек твердых политических убеждений, приверженец коммунистических (демократических, либерально-демократических, БНФ-овских или других) идеалов. В Вашем 9-м классе начинается жаркий спор о том, «кто лучше». Вы:

* сделаете вид, что Вас это не касается;
* выскажете свою точку зрения;
* будете отстаивать ее правомерность;
* поступите каким-либо другим образом?

3. Во время урока Ваши ученики-третьеклассники спрашивают: «А кто такие «голубые»?» Вы:

* делаете вид, что не слышали вопроса;
* говорите: «Сядь и не задавай глупых вопросов»;
* подробно объясняете все, что Вы знаете о «голубых»;
* поступите каким-либо другим образом?

1. Обсудите вопрос о барьерах общения педагога и учащегося. Какие еще барьеры Вы могли бы назвать?
2. Ваше отношение к проблеме дистанции в общении между педагогом и учащимися: нужна ли такая дистанция? В чем она должна проявляться?
3. В чем и как должно проявляться уважение к личности учащегося? Какие формы унижения личности знакомы Вам по собственному опыту?
4. Как Вы относитесь к проблеме внутреннего и внешнего имиджа педаго­га? Есть ли у Вас собственное представление о себе самом в роли учителя?
5. Имеет ли право учитель на плохое настроение? Постоянно «ясное» выра­жение лица — это: притворство, двуличие, неискренность или профессиональная необходимость?
6. Выскажите Ваше отношение к понятию «эффективный учитель». Что Вы думаете по поводу «Я-концепции» в профессиональной деятельности педагога?

Глава 4

ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ

«ПЕДАГОГ-ПЕДАГОГ»

Профессиональная педагогическая этика проявляет себя еще в одном блоке взаимоотношений: в системе «педагог — педагог». Разумеется, отношения в учительской, как и в любом коллек­тиве, регулируются общими правилами и нормами хорошего тона и делового этикета, предполагающими взаимную вежливость, предупредительность, внимание друг к другу. Здесь, как прави­ло, не бывает громких конфликтов и безобразных сцен. Но и здесь порой кипят страсти, скрытые под маской благопристой­ности, назревают конфликтные ситуации, порожденные взаим­ной несовместимостью и обидами.

Отношения в учительской между педагогами определяются обстоятельствами и регулируются этическими нормами и прин­ципами трех видов:

* общечеловеческими, базирующимися на высших моральных ценностях, которые рассматриваются общей этикой и подчиня­ются ее закономерностям;
* нормами делового общения и служебного этикета, подчи­няющими себе все виды профессиональных взаимоотношений «по вертикали» и «по горизонтали»;
* этическими нормами и принципами, в которых проявляет­ся специфика именно педагогического труда.

Остановимся на двух последних видах, непосредственно ре­гулирующих профессиональные отношения между педагогами.

4.1. ЭТИКА СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЙ

«ПО ГОРИЗОНТАЛИ»

Этические нормы и принципы делового общения «по гори­зонтали» регулируют служебные отношения между коллегами в каждом коллективе. Они ориентированы на установление такого морально-психологического климата, который способствовал бы наиболее эффективному и оптимальному решению задач любо­го коллектива. Педагогический коллектив также подчиняется этим «правилам игры», разумеется, с определенными поправками на специфику педагогических взаимоотношений.

Общие нормы и принципы моральной

регуляции служебных отношений

**Основные нормы и принципы моральной регуляции** предполага­ют, что педагогический коллектив, как и любой другой, должен обладать рядом **качеств**. Это:

* *слаженность* и *сплоченность,* обеспечивающие взаимопомощь, под­держку, возможность опереться на коллег не только в деловых, но и личных проблемах;
* *доброжелательность,* в атмосфере которой педагог только и мо­жет полностью проявить себя и как личность, и как профессионал;
* *чуткость* и *тактичность,* которые, выражая *внимание к человеку,* не переходили бы в назойливое, нетактичное вмешательство в его лич­ную жизнь;
* *терпимость к* особенностям и недостаткам коллег, умение при­нимать их такими, каковы они есть, ценить их индивидуальность.

Формируются эти качества коллектива на основе **морально-психологической общности** людей, предполагающей:

* *наличие* групповых интересов и потребностей, *объединяющих чле­нов педагогического коллектива не только в служебное время, но и в неформальной обстановке;*
* *ориентацию на* общие нравственные нормы и ценности — *общече­ловеческие, гражданские, культурные и другие, что помогает предот­вратить серьезные конфликты и разногласия;*
* сходство мнений в оценках *как профессиональных проблем, так и вопросов, выходящих за рамки служебных интересов (политика, куль­тура, мода);*
* присутствие особого «мы—чувства», формирующего гордость за принадлежность кпрофессии педагога, за свою школу, институт, ка­федру; стремление поддержать их престиж, доказать их (и свое) пре­восходство.

Кроме перечисленных качеств большое значение для само­чувствия и работоспособности педагога имеет ряд других об­стоятельств, знание и учет которых может объяснить многие нюансы и сложности взаимоотношений в коллективе. Прежде; всего, следует иметь в виду **неоднородность педагогического коллектива** по разным основаниям.

1. Наличие в педагогическом коллективе (как и в любом дру­гом, в том числе ученическом и студенческом, что также следует иметь в виду) особых **слоев**, отличающихся типом поведения и способом взаимодействия с другими людьми:

* «*коллективисты*» — общительны, тяготеют к совместным действиям, поддерживают общественные начинания, быстро включаются в общие мероприятия. Они составляют костяк, актив коллектива и облегчают руководителю контакт с ним. Вместе с тем они очень чувствитель ны к общественной оценке, нуждаются в постоянном поощрении, которое стимулирует их дальнейшую активность;
* «*индивидуалисты*» — больше тяготеют к самостоятельным действиям, часто замкнуты и необщительны, но это не всегда свидетельствует об их высокомерии, а скорее, о застенчивости или неуверенности в себе. Нуждаются в ободрении, особом подходе;
* «*претензионисты*» — предрасположены к активному участию и жизни и делах коллектива, но обладают повышенным тщеславием (пре­тензиями), обидчивы, стремятся постоянно находиться в центре вни­мания. Если их недооценили или не предложили достойную их работу, то они легко становятся в позу недовольных, критикуя руководство и его решения, выступая эпицентром конфликтных ситуаций;
* «*подражатели*» — отличаются слабой самостоятельностью мыш­ления и отсутствием инициативы. Главный принцип их отношений с людьми — поменьше проблем и осложнений. Приспосабливаются к любым условиям, всегда согласны с мнением большинства. Они дисци­плинированны, избегают участия в конфликтах, «удобны» в управле­нии, поэтому пользуются расположением руководства. Однако за их соглашательством часто стоит равнодушие, эгоизм, забота только о собственных интересах. Поэтому важно сформировать в коллективе ат­мосферу нетерпимости к подобным качествам, пробуждая у людей чув­ство ответственности за собственную позицию;
* «*пассивные*» — тип слабохарактерных людей. Они добродушны, дружелюбны, исполнительны. У них часто бывают благие порывы и намерения, стремление быть в,ряду активных, но они не умеют про­явить инициативы, стесняются громко заявить о себе — у них не сраба­тывает волевой механизм. Такие люди нуждаются в четком руководстве, наличии побуждающих импульсов, развитии волевой собранности;
* «*изолированные*» -- люди, которые своими действиями или выска­зываниями (пренебрежение к работе и жизни коллектива, стремление переложить все на плечи других, грубость, эгоизм и т. п.) оттолкнули от себя большинство коллег. Это ведет к изоляции таких людей: с ними мало разговаривают, стараются не общаться. Изолированными часто оказываются люди, недостаточно воспитанные, раздражительные, всегда недовольные, с болезненным самолюбием. Нередко эти качества ока­зываются не результатом сознательного выбора поведения, а следстви­ем неправильного воспитания или неблагоприятного стечения обстоятельств. Таких людей надо не игнорировать, а постараться изменить, помочь им избавиться от отрицательных черт характера или хотя бы смягчить, «облагородить» их.

Перечисленные «слои», разумеется, не обязательно группируются друг с другом, но наличествуют практически в каждом коллективе, правда, с «поправками» на специфику. Так, в педагогических коллек­тивах наиболее распространены «коллективисты», «подражатели» и «претензионисты» (последние весьма осложняют взаимоотношения в кол­лективе), зато практически не бывает «изолированных», которые, напро­тив, часто встречаются в учебных, особенно подростковых, группах.

2.Наличие совместимости или несовместимости между чле­нами педагогического коллектива, относящимися к разным сло­ям, группам, различающимися по взглядам, убеждениям, жиз­ненному опыту, потребностям, интересам. Совместимость обес­печивается оптимальным сочетанием личностных качеств отдель­ных людей: их темпераментов, взглядов, характеров, культур. Совместимыми могут быть люди как с одинаковыми, так и с разными, но удачно дополняющими друг друга качествами. Несовместимость — это неспособность в критических ситуациях понять друг друга, несинхронность психических реакций, различие во внимании, мышлении, ценностных установках; это неправильного воспитания или неблагоприятного стечения обстоя­тельств. невозможность дружеских связей, неуважение или даже непри­язнь друг к другу. Несовместимость затрудняет, а иногда и дела­ет невозможной совместную деятельность и жизнь людей.

Совместимость и несовместимость проявляются через симпатию или антипатию людей друг к другу. Если мы испытываем влечение, потребность в общении с другим человеком, стремимся быть ближе к нему, вместе работать и проводить свободное время и если это стремление взаимно, то это — симпатия, ведущая к совместимости. Если же все наоборот, тогда налицо явная антипатия и несовместимость. И если различие по «слоям» не сказывается на создании микрогрупп в коллективе (люди, относящиеся к одному слою, могут и не симпатизировать друг другу), то отношения совместимости и несовместимости, симпатии и антипатии реально определяют наличие микрогрупп, компаний и кружков, между которыми, в свою очередь, могут складываться довольно сложные отношения.

3. Различие по профессиональным ориентациям и интересам: ведь в одной учительской собраны «физики» и «лирики», есте­ственники и гуманитарии. Одно это чревато проблемами во взаи­моотношениях между ними.

Возьмем, к примеру, отношения последних. Лет тридцать — сорок назад бум вокруг научно-технической революции поставил вопрос о политехнизации школы и привел к пересмотру учебных планов и про­грамм. Именно тогда на передний план выдвинулись дисциплины фи­зико-математического цикла, потеснив «всякие там ботаники с геогра­фиями», а заодно и гуманитарные науки. Сегодня мы много говорим о падении духовности в обществе, о необходимости экологической куль­туры... Но не сказалось ли здесь если не пренебрежение, то, по крайней мере, невнимание к некоторым областям знания? Невнимание, кото­рое, с одной стороны, не могло не ощущаться учащимися, а с дру­гой — отразилось и на положении, и на отношениях самих учителей.

Появились предметы «главные» и «второстепенные». Первые (и их «носители») пользовались преимуществами, например, при составлении расписания. У вторых постепенно и незаметно сокращалось количество часов, а если в школе возникала потребность освободить детей от занятий для проведения каких-т мероприятий, то в первую очередь это были уроки ботаники географии, истории. Так в учительской возникало неравенство которое, конечно же, осложняло взаимоотношения самих педагогов, порождая чувства обиды и несправедливости.

К сожалению, и сами учителя в этом плане бывают не всегда корректны. Чем, как не следствием дегуманизации образования (и низко культурой), можно, например, объяснить подобную тираду разгневанного математика: «Чтобы доказать эту теорему, надо голову на плеч иметь и думать как следует! Это тебе не история с географией!»?

Когда-то, еще до Октябрьской революции, классическое образование, нацеленное на формирование в ребенке Гражданин и Человека, делало это удивительно просто. Не было специальных «воспитательных мероприятий», но зато львиная доля учебного времени отводилась урокам истории и словесности, которые сами по себе воспитывали чувство патриотизма и заставля­ли размышлять над нравственными проблемами.

В Киеве, в музее 1-й гимназии (рядом с домом-музеем М. Булгако­ва) есть один экспонат: на классной доске написаны, еще с «ятями», темы последних перед революцией 1917г. выпускных сочинений: «Ты Человек! Постоянно взвешивай и обдумывай это!» и «Бедность и богат­ство — относительно их влияния на нравственность». Так формировался Homo Moralis — Человек Моральный.

4. Реальность личностной неоднородности, неодинаковости чле­нов педагогического коллектива, в котором объединены люди самые разные — по возрасту, жизненному опыту, темперамен­ту, взглядам, убеждениям, уровню культуры и образования... Одни из них оканчивали университеты, другие — педучили­ща, одни живут высокими духовными потребностями, следят за новинками науки, искусства, литературы, другие больше всего озабочены бытовыми проблемами.

Различаются педагоги и по своим **личным** **мировоззренческим качествам**. В условиях глобальной политизации общества явст­венно прослеживаются разные, а то и диаметрально противопо­ложные политические и идеологические приверженности и сим­патии. Сегодня в учительской собираются люди с самыми раз­ными взглядами и ориентациями — от ярых коммунистов и на­ционал-патриотов до радикальных демократов, от убежденных материалистов до мистиков. А богатая событиями жизнь подбра­сывает все новые и новые ситуации, вызывающие неоднознач­ные суждения и оценки. Кто из них прав, кто виноват? Пере­фразируя М. Горького: с кем вы, господа интеллигенты?

Причем сегодня не только политика, но, пожалуй, любая область культуры вызывает противоречивые оценки и разводит учителей «по разные стороны баррикад». Единодушный и демонстративный атеизм прошлого сменился обращением к религиозным истокам духовности — у кого-то искренним, у кого-то напоказ модным, кто-то по-прежнему остался воинствующим атеистом, кто-то нашел себя в «живой этике»... Хватает ли у каждого из нас выдержки и терпимости, чтобы с уваже­нием относиться к взглядам друг друга? Способны ли коллеги-педагоги воздержаться от презрительных, да еще с апломбом, оценок художест­венной выставки, скажем, русского авангарда или постмодерна, кото­рую хвалит один, а другие (с гордостью) «не по-ни-ма-ют»? Всегда ли сдерживаются старшие коллеги, чтобы не поджать неодобрительно губ или не сделать вслух замечания по поводу джинсов, длины юбки или яркости макияжа молодой преподавательницы, если они не совпадают с их представлениями о должном внешнем облике педагога? А пробле­ма возрождения национального языка и культуры, затрагивающая ин­тересы всех преподавателей и вызывающая поэтому неоднозначное от­ношение каждого из них? Сумеет ли, скажем, русскоязычный препо­даватель проявить подлинно гражданское чувство и переступить через личные соображения, принимая и поддерживая возрождение белорус­ской культуры и языка? А разногласия по поводу методов и методик преподавания, мобилизующие своих сторонников и противников?

Сложность взаимоотношений в педагогическом коллективе в значительной мере определяется еще и тем, что все эти культу­рологические различия усиливаются различиями психологически­ми, ведь здесь, в учительской, есть представители всех типов темперамента: сангвиники и меланхолики, флегматики и холери­ки с их разными способами саморегуляции и реакций на одни и те же раздражители, со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Рассмотренные проблемы являются общими для всех коллекти­вов и определяют отношения между коллегами «по горизонтали».

Специфика моральной регуляции

в педагогическом коллективе

В педагогическом коллективе наряду с общими нормами мо­ральной регуляции большое значение имеют особенности про­фессиональной психологии педагога, которые в качестве субъ­ективных факторов определяют специфические моменты в пове­дении и отношениях педагогов.

1. Один из них — кажущийся индивидуализм педагогического труда. Действительно, основная работа каждого педагога протекает один на один с учащимися. На протяжении учебного года или даже нескольких лет он и только он учит их за закрытой дверью своему предмету, а заодно и жизни, отношению к делу, людям и т.д. И постепенно возникает иллюзия, что благодаря именно его усилиям дети становятся более умными, знающими, развитыми. Учитель «забывает», что одновременно с ним, в том же направлении на них воздействуют его коллеги и что полученный результат — это результат совокупных усилий все педагогов. И тогда он перестает координировать свои требования и действия с требованиями своих коллег и начинает действовать по принципу «выхожу один я на дорогу». Это может проявляться, например, в неумеренной требовательности педагога.

Известно, что требовательность проявляется, в частности, в объем домашних заданий. Однако мало кто из учителей, давая задание на дом думает о том, какие еще предметы будут у учащихся в этот день? И сколько им задали другие учителя? Возможно ли полностью и добросовестно выполнить все эти задания? А ведь не думая об этом, педагог по существу, провоцирует учащихся на выбор: чему отдать предпочтение - физике с математикой или биологии с историей. И уже тем са мым поступает некорректно по отношению к коллеге.

2. «Индивидуализм» тесно связан с. другой профессиональной чертой педагога: обостренной потребностью в авторитете. Естественно, любой специалист стремится обладать авторитетом своей области. Но у учителя «соискание авторитета» — профессиональная необходимость, ибо учитель без авторитета просто напросто не может учить: ему «не поверят». Однако потребность в авторитете может проявляться по-разному. Например, в неко­торой амбициозности, выражающейся в преувеличенном чувст­ве собственного достоинства, в излишней уверенности в себе — в непогрешимости своих знаний, методик, в ценности своих педагогических находок.

1. Без уверенности в себе и истинности своих знаний педагогу нельзя — он должен быть уверен в себе! Однако постоянное «об­щение» с вечными, незыблемыми истинами, сопровождаемое убедительной аргументацией, может привести к тому, что по­степенно у него развиваются категоричность и максимализм, без­апелляционность суждений и уверенность в собственной непогре­шимости. Эти «профессиональные черты» осложняют педагогу даже личную жизнь, общение с близкими и любимыми людьми. Что же говорить об отношениях в учительской, где собираются десятки одинаково «непогрешимых» и категоричных, и тогда политические или безобидные бытовые дебаты и замечания ока­зываются чреваты серьезными конфликтами, порождающими неприятие, а порой и неприязнь друг к другу.
2. Подстерегает учителя и такая опасность, как излишняя по­дозрительность, с которой он порой относится к любому кри­тическому замечанию в свой адрес, усматривая в нем покуше­ние на свой авторитет. Подозрительность идет рука об руку с обидчивостью. И обе препятствуют как установлению оптималь­ного морально-психологического климата в учительской, вы­зывая напряженность в отношениях между коллегами, так и со­вершенствованию профессионального мастерства, ибо блоки­руют самокритичность и объективность педагога по отношению к собственным ошибкам.
3. Все эти опасности и «ловушки» связаны со сложностями в самооценке и объективной оценке педагогического труда. Возмож­на ли такая оценка вообще и каковы ее критерии? Проблема, грубо говоря, сводится к дилемме: кого-то незаслуженно «пере­хвалили», кого-то несправедливо «недохвалили»... Неправиль­ное поведение первых или вторых (или тех и других) способно спровоцировать деление коллектива на группировки, вызвать враждебность, зависть и недоброжелательство.

Например, кто-то из педагогов, однажды попав в «обойму» масте­ров (заслуженно или незаслуженно), остается там многие годы, поль­зуясь славой, почетом и авторитетом, а другие - «неудачники» - никак не могут выбраться из списка тех, кому постоянно указывают на недос­татки или кто надолго остается «молодым преподавателем». И тогда ста­новится понятным, откуда у многих педагогов складывается порой это ощущение несправедливости и обиды: меня недооценили, коллегу пере­хвалили. В результате возникает стремление, противоречащее нормам педагогической этики, доказать не то, что ты не хуже педагога-масте­ра, а то, что он ничем не лучше тебя и других, т. е. «развенчать» его.

Профессиональная этика требует от педагога, независимо от его личной оценки, уважительного отношения к опыту и мас­терству признанного педагогического авторитета, скрупулезно­го их изучения (а не отрицания «с порога»), попыток примене­ния в собственной практике. Тем более недопустимы зависть и недоброжелательство, стремление умалить заслуги другого, до­казать его несостоятельность или даже выжить из коллектива. Но это уже нормы не профессиональной, а просто человеческой порядочности.

Вместе с тем многое зависит и от поведения самого педагога-мастера.

Бывает так, что однажды став «лучшим», «образцовым», учитель преисполняется уверенности в собственной непогрешимости, начина­ет «почивать на лаврах» и «стричь купоны» с предыдущих достижений. Он перестает искать и учиться сам, а чужие новации его раздражают. Он обретает особый — высокомерно-снисходительный тон арбитра пе­дагогического мастерства по отношению к своим коллегам, что, разу­меется, не может не нервировать их.

Подлинная педагогическая культура несовместима с само­любованием и самовлюбленностью, заносчивостью и чванством, которые отталкивают коллег и вызывают их справедливые наре­кания.

6. Сложности в оценке педагогического труда и определении квалификационного положения (опытные — неопытные, стар­шие — младшие) связаны с особенностями критики в педагоги­ческом коллективе. В связи с этим следует сделать несколько за­мечаний о критике — «замечания о замечаниях». Лучше всего ис­пользовать те рекомендации, которые выработаны для анало­гичных ситуаций Д. Карнеги. Они общезначимы и не носят про­фессионально направленного характера, однако могут и долж­ны учитываться в профессиональном педагогическом общении с коллегами, например, при обсуждении проведенного занятия. Общей нормой здесь должны быть доброжелательность и опора на положительное восприятие.

К сожалению, обычно при разборе занятия после традиционны констатации о «соответствии требованиям», «методической грамотности» и т.д. большая часть времени посвящается «недостаткам» и «упущениям». При этом педагоги-коллеги порой забывают о необходимость щадить самолюбие и гордость человека. Конечно, конструктивная критика необходима для совершенствования мастерства, но лучше делать замечания и критиковать наедине, в неформальной обстановке, а «на людях» постараться выявить все положительное, подчеркнуть малейшие достижения. Дайте человеку почувствовать, что вы высокого мнения о его возможностях, и он постарается оправдать ваше мнение, приложив для этого максимум сил. Ободряйте человека, не столько подчеркивая его ошибки, сколько показывая, особенно на собствен­ном опыте, что они исправимы.

Можно, конечно, и не согласиться с этим, считая, что такие дей­ствия могут привести к зазнайству и потере самокритичности. Действи­тельно, эта опасность есть, но все же лучше перехвалить человека, дать ему уверовать в собственные силы, чем унизить и выбить почву из-под ног. Каждый из нас хоть раз бывал в положении человека, которого при всех «разделывают под орех». Какие чувства испытывали мы тогда: стыд, обиду, возмущение?.. Но никогда при этом человек не испытыва­ет творческого подъема, удовлетворения и желания трудиться еще луч­ше. Значит, и для пользы дела соблюдение этических норм приносит благо, а не вред.

Рассмотренная система связей в педагогическом коллективе, симпатии и антипатии, совместимость и несовместимость, слож­ности оценок и психологического взаимопонимания не могут и не должны, однако, фатально определять отношения в коллек­тиве. Обеспечению оптимального климата в отношениях «по го­ризонтали», созданию обстановки психологического комфорта должно способствовать соблюдение необходимых этических прин­ципов и норм.

Принципы и нормы отношений

«по горизонтали»

В учительской, где собираются люди такие разные и вместе с тем такие ранимые, надеяться на стихийное установление оп­тимального морально-психологического климата не приходится. Здесь особенно велика роль этики и культуры общения — толе­рантности, терпимости к инакомыслию, желания и умения по­нять другого. Подобные отношения между педагогами могут быть обеспечены при соблюдении следующих требований, выступаю­щих **принципами отношений «по горизонтали».**

1. Самоуправление и контроль за собственным поведением, фор­мирование в себе качеств, необходимых профессии, приятных окружающим, способствующих личному успеху и продвижению.
2. Координация собственного поведения, темперамента, по­требностей, интересов, настроения с окружающими. Недопус­тимо распускать себя, оправдываясь тем, что вы холерик или у вас неприятности дома.
3. Терпимость к недостаткам, вредным привычкам коллег, к их раздражающим вас взглядам, убеждениям, мнениям. Осно­вой такой терпимости должна быть твердая уверенность в том, что каждый человек имеет право быть таким, каков он есть, и Мы Должны принимать людей именно такими — «иными» по сравнению с нами.
4. Стремление к взаимопониманию, желание понять другого, для чего надо «выйти из собственной концепции к общей систе­ме координат», попытаться понять, что движет другим человеком.
5. Способность к сочувствию, сопереживанию — это даже не тре­буемое (требовать этого нельзя), а скорее ожидаемое, желаемое.

Эти общие принципы отношений «по горизонтали» конкрети­зируются в нормах поведения, включающих в себя:

* подчинение сиюминутных личных интересов стратегическим це­лям коллектива;
* умение не превращать деловые разногласия с коллегами в лич­ную неприязнь и не переносить свои симпатии и антипатии на служеб­ные отношения;
* стремление сохранить с коллегами хорошие отношения, которые не должны препятствовать деловой критике, способности аргументи­рованно отстаивать собственную точку зрения;
* умение координировать собственную точку зрения с мнением коллег, вести коллективный поиск наиболее оптимального решения профессиональных педагогических проблем;
* способность проявить во взаимоотношениях с коллегами тактич­ность, стремление к взаимопониманию, сочувствию, сопереживанию.

Оптимизации отношений «по горизонтали» способствуют также установки, ожидания, желания личности.

Если вы действительно стремитесь вызвать хорошее к себе отноше­ние- и хотите, чтобы подобные отношения установились между всеми коллегами, то следуйте известным советам Д. Карнеги:

* искренне интересуйтесь людьми, проявляйте внимание к их де­лам и проблемам;
* доброжелательно и как можно чаще улыбайтесь людям, и они ответят вам тем же;
* запоминайте имена людей и обращайтесь к ним по имени и отче­ству: людям это нравится;
* умейте слушать собеседника, побуждайте человека говорить о том, что для него наиболее важно, и он будет благодарен вам;
* говорите с людьми о том, что интересует их, а не вас;
* дайте собеседнику почувствовать себя личностью, вызовите в нем чувство самоуважения, и он будет бесконечно благодарен вам.

4.2. ЭТИКА СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЙ

«ПО ВЕРТИКАЛИ»

Этика служебных отношений «по вертикали» регламентирует отношения управления и подчинения, отличительная черта кото­рых — асимметричность, неравенство, зависимость одного лиц от другого. Тон здесь, безусловно, задает лидер, руководитель, поэтому именно к нему, к его личностным качествам предъяв­ляются основные требования. Молодой начинающий педагог должен иметь представление о них — и как подчиненный своего начальника, и как потенциальный руководитель. Но в первую очередь эти требования относятся к самому руководителю — за­вучу, директору школы, заведующему кафедрой, декану в вузе.

Общие требования к руководителю

Считается, что продвижению «наверх», занятию руководящего поста помогают следующие **качества-условия**:

* умение работать с людьми;
* готовность рисковать и брать ответственность на себя;
* приобретение опыта руководящей работы до 35 лет (с возрастом сотруднику-исполнителю нее труднее приобретать качества руководи­теля);
* способность «генерировать идеи»;
* умение при необходимости менять стиль управления;
* специальная управленческо-менеджерская подготовка;
* поддержка и понимание семьи.

Если перечисленные качества помогают специалисту стать руководителем, то быть успешным лидером — завучем, дирек­тором школы, гимназии, заведующим районо он может при наличии следующих **свойств, умений и навыков**:

* высокой коммуникабельности;
* умения управлять людьми, влиять на них;
* умения делегировать полномочия и распределять роли в коллективе;
* способности самостоятельно принимать решения;
* аналитических способностей;
* гибкого поведения;
* умения правильно распределять время — свое и подчиненных;
* знания своего дела.

Соответствие этим требованиям и создает руководителю **ав­торитет** — признание его лидерства не только по должности, но и по его человеческим качествам, готовность сотрудников под­чиняться ему не по обязанности, а по личной склонности.

Однако наличие у руководителя авторитета еще не определя­ет благополучия и эффективности отношений «по вертикали». Многое здесь зависит от стиля руководства. Основные стили ру­ководства — **директивный** и **коллегиальный** (табл. 1).

Отражением представлений о стилях руководства выступают две модели управления школой — авторитарная и демократическая (гуманистическая).

Для авторитарной характерны:

* жесткая система руководства, опирающаяся на принужде­ние;
* приверженность исполнительскому стилю работы;
* бюрократическая требовательность, наведение «порядка»;
* требование безоговорочного подчинения — и от учителей, и от учеников;
* консервативность, сохранение стереотипов в работе.

*Таблица 1*

|  |  |
| --- | --- |
| Директивный стиль | Коллегиальный стиль |
| Базируется на принципах авторитарной этики, стремлении к единовластию. | Базируется на принципах гуманисти­ческой этики и демократии. |
| Жестко регламентирует задачи и ме­тоды деятельности подчиненных. | В решении производственных задач подчиненным предоставляется свобо­да, хотя последнее слово остается за руководителем. |
| Решение вопросов осуществляется централизованно и авторитарно. | Предпочитается коллегиальное реше­ние вопросов, информирование со­трудников, определение общих целей и задач, делегирование полномочий. |
| Предпочтение отдается не самостоя­тельно мыслящим сотрудникам, а вер­ным и преданным исполнителям. | В первую очередь оценивается профес­сионализм сотрудника, затем его лич­ные качества и отношения. |
| Возможно безжалостное подавление инициативы и творческой мысли. | Стимулируется развитие инициативы и творчества сотрудников. |
| Характерна мелочная опека, стремле­ние к сверхконтролю, желание лично отвечать за все. | Отсутствие мелочной опеки и контро­ля, предоставление самостоятельно­сти. |
| Выше всего ценится формальная дис­циплина и идеальный порядок. | Служебные дисциплина и порядок — не самоцель, а средство. |
| Проявляются бестактность, грубость, склонность к произволу. | Применяется принцип свободной дис­куссии и взаимной критики. |
| Соблюдается дистанция и официаль­ная форма общения с подчиненны­ми, ведущая к отчуждению. | Наблюдается стремление к созданию в коллективе обстановки сотрудничества и взаимопонимания. |

Демократическая модель отличается:

* признанием права учителей и учеников на собственную точку зрения;
* поощрением творчества, поиска нового;
* признанием права учителя на самостоятельность и независимость;
* демократичностью общения — и «по вертикали», и «по горизонтали».

Существует еще один стиль руководства — разрешительный (или либеральный). Для него характерно:

* вопросы управления передаются подчиненным;
* руководитель самоустраняется от решения острых вопросов и конфликтов;
* руководитель стремится избежать оценки работы подчиненных (я похвалы, и критики), не замечает нарушений, не высказывает запретов!
* практикуется постоянная ссылка на распоряжения вышестоящих инстанций, стремление избежать ответственности и риска.

Признавая необходимость и актуальность демократизации школьной жизни, многие учителя, особенно директора школ и завучи, отстаивают, к сожалению, правомерность авторитар­ного стиля общения в школе, мотивируя это тем, что сегодняш­ние дети и даже учителя еще не готовы к демократическим пе­ременам. Но где же, как не в школе, готовя детей к жизни, прививать им новые навыки общения? Ждать, пока созреет об­щество? Но будущее общество — это наши сегодняшние дети. И если сегодня в школе мы будем продолжать репродуцировать авторитарный стиль отношений, то общество, а значит, и шко­ла никогда не станут демократичными.

Конечно, приведенные характеристики схематичны и односторонни. В реальной действительности все гораздо сложнее. Поэтому, будучи приверженным конкретному стилю управле­ния, руководитель должен иметь в виду, что, во-первых, у каж­дого стиля есть свои плюсы и минусы, и, используя плюсы дан­ного стиля, он должен избегать минусов; и во-вторых, самое оптимальное — в зависимости от ситуации уметь менять стили управления, т.е. обладать необходимой гибкостью в руководстве коллективом.

Морально-этические аспекты

деятельности руководителя

Лидерство, авторитет, стиль управления руководителя в зна­чительной мере определяют характер «вертикальных» отноше­ний в коллективе. Но сущность их в наибольшей степени прояв­ляется в процессе реализации руководителем своих функций, в частности: в распределении обязанностей в коллективе, в обеспе­чении необходимых условий для продуктивной деятельности под­чиненных и в осуществлении контроля за принятием управлен­ческих решений. Именно здесь явственно проявляются мораль­но-этические аспекты деятельности руководителя.

Распределение «ролей» и обязанностей

Для обеспечения высокой работоспособности и оптимально­го морально-психологического климата в коллективе большое значение имеет правильное распределение обязанностей и по­ручений. «Правильным» оно будет в случае соответствия слу­жебных и общественных обязанностей педагога той «роли», к которой он предрасположен по организации своего мышления и наклонностей. Руководитель должен знать, как классифицируются эти «роли», и соответственно определять сферу деятель­ности учителя, давать ему те или иные поручения и спрашивать с него. В коллективах, в том числе педагогических, условно выделяются следующие «роли»:

* «генераторы идей» — педагоги, обладающие нестандартным мышлением, способные к творчеству, предрасположенные к поиску и созданию нового: новых методов и методик, новых форм организации учеб­ного процесса и т.д.; «новаторы», как правило, люди беспокойные и беспокоящие других и поэтому часто бывают «не в чести» у начальства, однако это — «золотой фонд» любого учреждения;
* «исполнители» - педагоги, обладающие репродуктивным складом ума и исполнительскими наклонностями, добросовестные, часто талантливые «трансляторы», прекрасно реализующие и внедряющие aпробированные идеи и устоявшиеся истины;
* «эксперты» — люди, предрасположенные к прогнозированию и предвидению, способные заранее просчитать и увидеть, как будет «ра­ботать» предлагаемая идея, какие последствия повлечет за собой та или иная методика;
* «критики» — люди с особым, критичным складом ума, подмечающие все недостатки и «узкие» места, часто не способные к продуктивной деятельности, но зато выявляющие те негативные моменты, которые остальными не замечаются; обычно вызывают неприязнь окружающих и руководства («критиковать легче всего»);
* «шут гороховый» — легкий, необидчивый, контактный человека способный поднять настроение в коллективе или разрядить тяжелую конфликтную обстановку.

Это разделение условно, не всегда точно, но каждый человек чувствует себя «на своем месте» только тогда, когда его предрасположенность и реальное положение совпадают. Не будучи реализованной или будучи неправильно истолкованной, «роль» может стать причиной смутного недовольства, раздражительности, зависти, что ведет к состоянию психологического дискомфорта и конфликтным ситуациям в коллективе. Умелый руководитель должен не только знать о наличии этих и других «ролей», но и уметь распознать в своих сотрудниках предрасположенность к той или иной «роли», найти им соответствующее место, давать поручения, ожидать и требовать от них достижений в соответствии с их возможностями, но не вопреки им. Более тог «высший пилотаж» управления предполагает, что руководите всегда найдет возможность «использовать» и применить ролевой потенциал своих сотрудников в целях наиболее оптимальной организации производства, в нашем случае — учебного процесса.

Так, директор не должен опасаться и тем более раздражаться и препятствовать бесконечным новациям «генератора идей», которые приносят лишнюю «головную боль» в виде проверок вышестоящих и станций, мероприятий по обмену опытом и т.д.; следует помнить, что это - «золотой фонд» школы, назначить его ближайшим помощник и «советником», освободить от рутинных нетворческих «нагрузок» поручений. С «экспертами» следует советоваться, прежде чем приступать к выполнению очередных «инициатив» сверху: это поможет внести необходимые коррективы и избежать возможных издержек. К «крити­кам» руководитель должен создать в коллективе не только терпимое, но и внимательное отношение, усвоив сам и доведя до сознания других, что это — необходимый, хоть и болезненный путь к совершенствова­нию (конечно, при условии, что сами «критики» будут достаточно кор­ректны). «Шуты гороховые» просто незаменимы при организации лю­бых школьных мероприятий: они делают это обычно с блеском и удо­вольствием. Что же касается «исполнителей», то их название говорит само за себя: мир держится на этих добросовестных, дисциплиниро­ванных тружениках, которые тихо и незаметно делают необходимое дело. Задача руководителя — не забывать об этом, любить и ценить их не менее других работников.

Создание условий для положительной мотивации к труду

Ранее отмечалось, что для продуктивного успешного труда каждый специалист, в том числе учитель, должен иметь поло­жительную мотивацию. Какие же факторы способствуют возник­новению и сохранению этой мотивации? Американский специа­лист по социологии труда Ф. Харцберг считает, что в любой сфере деятельности необходимо соблюдать как минимум 15 критериев, которые создают условия для мотивирующей организации труда.

1. Любые действия должны быть осмысленными. В первую очередь это относится к тому, кто требует действий от других.
2. Человек испытывает радость от работы, если видит, что его дейст­вия приносят конкретную пользу.
3. Каждый на своем рабочем месте стремится проявить свои способ­ности и показать свою значимость, принимая участие в решении во­просов, в которых он компетентен.
4. Человек стремится выразить себя в труде, в его результатах, что-то сделать, особенно если это «что-то» получает имя своего создателя, например, методика Шаталина, правило Успенского и т. д.
5. Каждый сотрудник имеет собственную точку зрения на то, как лучше организовать работу, и рассчитывает, что его предложения будут рассмотрены.
6. Людям нравится ощущать свою значимость.
7. По тому, в какой форме и как быстро сотрудники получают ин­формацию, они оценивают свою реальную значимость в глазах началь­ства. Если доступ к информации затруднен или сотрудники получают ее с опозданием, то они считают, что их недооценивают.
8. Сотрудникам не нравится, когда решения, касающиеся их непо­средственно, принимаются без их ведома, за их спиной, без учета их знаний и опыта.
9. Каждый сотрудник нуждается в оперативной информации о каче­стве собственного труда, чтобы внести коррективы в свои действия.
10. Контроль со стороны руководителя, как правило, неприятен. Дело только выигрывает от организации максимального самоконтроля и до­верия.
11. Каждый человек стремится приобрести новые знания и опыт, поэтому повышенные требования, дающие шанс дальнейшего разви­тия, принимаются им охотнее, чем заниженные.
12. Сотрудник отрицательно реагирует, если его достижения приво­дят только к тому, что его еще больше нагружают, не поощряя ни морально, ни материально Важно, позволяет ли работа быть «самому себе шефом», дает ли она пространство для инициативы.
13. Каждый человек стремится к успеху. Успех — это реализованная цель, а если человек еще и сам ее сформулировал, то в ее достижение он вложит больше энергии и сил.
14. Непризнание успехов приводит к разочарованию. Хорошо рабо­тающий сотрудник с полным правом рассчитывает на признание и по­ощрение — и материальное, и моральное.

Считается, что внедрение и соблюдение этих, так называе­мых «критериев Харцберга» действительно повышают эффек­тивность труда сотрудников в любой сфере деятельности и по­этому не только обязательно должны учитываться руководите­лем, но и быть для него «руководством к действию».

Контроль и оценка педагогического труда

Контроль — одна из важнейших управленческих задач, опре­деляемая, как постоянное сравнение того, что есть, с тем, что должно быть. Цель контроля — стимулирование активности со­трудников: ведь в их интересах, чтобы результаты их работы были отмечены. Наличие контроля подчеркивает значимость контро­лируемой деятельности. Отсутствие же контроля и интереса со стороны руководства демонстрирует невысокую оценку значи­мости работы, выполняемой подчиненными.

Контроль как управленческую функцию можно разделить на два вида. Во-первых, контроль за процессом и полученными ре­зультатами деятельности в целом; во-вторых, периодический контроль за деятельностью и профессиональным ростом каждо­го сотрудника. При контроле за деятельностью подчиненных часто допускаются ошибки. Наиболее типичные из них следующие:

* «тотальный» контроль — постоянный контроль всего и вся — ха­рактерен для руководителей авторитарного типа, которые считают, что все, что не прошло через их руки и не было ими «критически» прове­рено, чревато ошибками; такой контроль делает сотрудников несамо­стоятельными, порождает иждивенческие настроения, создает атмо­сферу страха, препятствующую самореализации личности;
* контроль как проявление общего недоверия — по форме близок первому виду, однако проявляемая руководителем подозрительность, как правило, свидетельствует в данном случае о его неуверенности в собст­венных силах и отсутствии у него чувства собственного достоинства;
* контроль «по случаю» - связан исключительно с некоторыми инцидентами, в то время как контроль должен упреждать ошибки в раб те, а не становиться их следствием;
* скрытый контроль - тайное соглядатайство, некорректное с этической точки зрения и унизительное для любого руководителя;
* контроль-проформа — также характеризует руководителя не с лучшей стороны, так как свидетельствует об отсутствии у него подлинного интереса к достижениям своих сотрудников;
* поверхностный контроль — близок предыдущему типу, например, контроль за присутствием сотрудника на рабочем месте вместо контроля за результатом его работы;
* отсутствие информирования сотрудников о результатах контро­ля — делает негативные результаты контроля бесплодными, поскольку они не становятся предметом обсуждения и поэтому не дают возмож­ности сотрудникам сделать правильные выводы;
* поиск «козла отпущения» — косвенное признание руководителя в том, что он не справился с контролем за процессом и теперь ищет ответственного за результат.

Одной из острейших проблем контроля в педагогическом кол­лективе выступает проблема оценки педагогического труда, ста­новящаяся часто причиной перманентных конфликтных ситуа­ций в учительской. Это в значительной степени объясняется слож­ностями контроля и объективности в оценке педагогического тру­да. Существующие параметры квалификационной аттестации далеки от совершенства и не всегда воспринимаются как спра­ведливые самими педагогами. К сожалению, остается действую­щим подход к оценке труда учителя по успеваемости его учени­ков. И хотя пресловутая «процентомания» уходит в прошлое, но в реальности успеваемость учащихся по-прежнему ставится в вину или заслугу учителю.

Вместе с тем это ведь показатель субъективный: низкие отметки могут быть обусловлены не слабыми знаниями учащихся, а требова­тельностью или амбициозностью учителя. Так же как высокие отметки еще не означают глубоких знаний, а могут быть свидетельством «добро­ты» или беспринципности учителя или, напротив, — проявлением ме­тодического принципа поощрения.

Не дает, как известно, объективной картины и посещение занятий коллегами или директором. С одной стороны, урок может быть «пока­зушным» и отличаться от обычных занятий, как небо от земли. С другой стороны, очень многие, особенно молодые преподаватели, в присутст­вии посторонних ведут себя неестественно, «зажато», теряют взаимо­понимание с учащимися. По такому уроку трудно судить о мастерстве педагога.

Наконец, специфика каждого предмета не дает возможности спе­циалисту в другой области (завучу или директору) полностью оценить не только методику, но даже профессиональную компетентность педагога. В этих условиях особенно важны моральная ответственность руководителя, его умение и готовность быть объективным в оцен­ке сотрудников, установка на доброжелательность в критике, которая способствовала бы совершенствованию учебного про­цесса и максимальной самореализации творческого потенциала коллектива.

Моральные принципы и нормы руководства

педагогическим коллективом

Являясь членом коллектива и просто порядочным человеком, Руководитель должен, прежде всего, соблюдать общие этиче­ские нормы поведения и общения в коллективе «по горизонтали». Однако при выполнении функций управления происходит некоторое «приращение» моральных требований к общению ру­ководителя с подчиненными. Это вызвано, с одной стороны, большей его ответственностью за результаты работы, а с дру­гой — большей мерой влияния его стиля руководства и общения с людьми на морально-психологический климат в коллективе

Основные принципы руководства в современных условиях -- принципы справедливости и демократизма. Переплетаясь между собой, они реализуются в конкретных нормах поведения руко­водителя.

1. Вежливость. Проявляется в уважении личного достоинства сотрудников — от заместителя до уборщицы; в недопустимости унижения, грубости и бесцеремонности по отношению к ним.
2. Доброжелательность и приветливость. Это искреннее «желание добра» людям, которое должно выражаться в элементарном внимании к ним, приветливой улыбке, теплом приветствии.
3. Предупредительность и тактичность. Выражаются в чутко­сти, способности сопереживать коллегам, стремлении понять не только служебные, но и личные проблемы сотрудников и помочь им.
4. Корректность. Предполагает строгую самодисциплину, уме­ние владеть собой в любых конфликтных или экстремальных ситуациях, сохраняя выдержку, спокойствие и вежливость.
5. Скромность. Ее основные проявления — не требовать для себя особых привилегий, не использовать служебное положение в личных целях, не допускать нажима, авторитарного навязыва­ния своей точки зрения, не устраивать сотрудникам несправед­ливые публичные «разносы», уважать мнение своих коллег и считаться с ним.
6. Толерантность. Требование терпимого отношения к взгля­дам, убеждениям, вкусам, манерам другого человека (особенно подчиненного), умение уважать «инаковость» других, призна­вать за ними право быть другими, что, конечно, не исключает борьбы с недостатками, их критики.
7. Критичность и самокритичность. Критика должна быть кон­структивной, а не уничтожающей; не должна унижать человека в глазах других; недопустимо преследовать подчиненных за кри­тику в свой адрес. Руководитель подает пример сотрудникам, проявляя самокритичность.
8. Справедливость. Выступает и принципом, и нормой поведения руководителя. Один из главных факторов установления продуктивной атмосферы в коллективе, проявляющийся, прежде всего, в адекватной, объективной, нелицеприятной оценке усилий и достижений сотрудника.
9. Требовательность. Тесно связана со справедливостью ру­ководителя и оценкой им труда подчиненных. Требовательность проявляется как в умении строго взыскивать за упущения, нера­дивость, нарушения дисциплины, низкий уровень профессио­нализма, так и в умении поощрять и благодарить сотрудников, отмечая каждое их усилие, достижение, успех.

10. Обязательность и точность. Проявляются в соблюдении обещаний, верности данному слову и договоренностям, рассмат­риваются в этике служебных отношений как проявление про­фессионального долга и чести, гарантия надежности, образец дисциплинированности для подчиненных, выражение уважения к ним.

На основании изложенного могут быть сформулированы сле­дующие правила управленческого поведения.

«Правила **поведения» для директора**

* убеждая сотрудника, не торопитесь применять власть, пока не исчерпаны все остальные средства;
* не делайте замечаний подчиненным в присутствии посто­ронних;
* объектом критики должна быть плохо выполненная работа, а не работник;
* будьте объективны в оценке предложений, исходящих даже от неприятного вам лица;
* будьте внимательны к «бесполезным» предложениям: грубо отвергнуть их сегодня — значит, лишиться возможности полу­чить полезный совет завтра;
* если хотите, чтобы подчиненные обладали качествами, не­обходимыми для дела, выработайте их сначала у себя;
* распоряжения лучше отдавать не в виде приказаний, а в виде просьбы или пожелания;
* помните, что от вашего настроения и поведения зависят настроение, поведение и работоспособность других;
* будьте начальником лишь на работе.

Этика «вертикальных» отношений предъявляет требования не только к *поведению* руководителя. Другая сторона общения «по вертикали» — нормы отношения подчиненных к руководителю.

«Правила **поведения» для подчиненных**

* дисциплинированность, вежливость, чувство субординации;
* инициативность и самостоятельность суждений;
* смелость и твердость в защите собственного мнения;
* недопустимость слепого повиновения, заискивания, подхалимажа;
* доверие и уважение к опыту и знаниям руководителя, по­нимание его ответственности;
* умение подчинить свой личный или узкопрофессиональный интерес более широкому видению руководителем общих задач коллектива.

**ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. В чем Вы видите нравственные аспекты оценки педагогического труда?
2. Ваше впечатление об отношениях коллег в учительской после педагогической практики. Проанализируйте их, найдите «плюсы» и «минусы». Что бы Вы хотели сохранить и от чего избавиться?
3. Расставьте 15 критериев организации труда, способствующих положительной мотивации к труду, по степени их предпочтительности с Вашей личной точки зрения.
4. Отвечает ли ваш коллектив – группа, факультет, институт – необходимым требованиям общения «по горизонтали»? Довольны ли вы отношениями, которые складываются в нем? Ощущаете ли Вы свою общность с коллективом?
5. Какие слои, составляющие структуру коллектива, существуют в Вашей группе? К какому слою Вы отнесете себя, Ваших ближайших товарищей? К выполнению какой из «ролей» Вы наиболее склонны? Как вы считаете, умение «диагностировать» себя и другого может способствовать установлению оптимальных отношений «по горизонтали» в Вашем коллективе?
6. Какие стили руководства Вы можете назвать и охарактеризовать? Какие достоинства и недостатки есть у каждого из них? В каких ситуациях лучше всего применять их? Какой из них предпочтителен именно для Вас – как подчиненного и как будущего руководителя?
7. Проанализируйте высказывание Вольтера: «Кто умеет владеть собой, тот может повелевать людьми».
8. Есть ли у вас задатки лидера? Умеете ли Вы расположить человека к себе? Какие ошибки допускаете Вы, когда слушаете собеседника? Ответьте на вопросы **тестов 3 – 6** и обдумайте полученные результаты.
9. Знаете ли Вы себя? Закомплексованы ли Вы? Ответьте на вопросы **тестов 7 – 9**, а затем изучите соответствующие рекомендации.
10. Внимательно изучите **рекомендации** «Умейте слушать другого» и возьмите на вооружение **упражнения для аутотренинга** (см. «Практикум»).

Глава 5

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

ЭТИКИ В ВУЗЕ

Имеет свои этические аспекты, окрашенные специфически­ми особенностями, и **педагогика высшей школы**. Как и педаго­гическая этика в целом, этика отношений и поведения препо­давателя вуза включает несколько блоков.

Во-первых, это этика его отношения к своему труду, вклю­чающая: осознание ответственности перед студентами, коллегами и своей отраслью научного знания; выбор стратегии и тактики обучения; использование собственного научного опыта в качестве информации для слушателей и др. В основном требования и аргу­менты, обосновывающие их, совпадают здесь с рассмотренной уже этикой отношения педагога к своему труду вообще.

Специфичным для вузовской педагогики является отноше­ние преподавателя к общепринятым программам и стандартам вузовского образования, регламентирующим преподавательский труд. Известно, что эти стандарты могут быть полезными ориен­тирами, а могут являться и помехой для творческой преподава­тельской деятельности.

В вузе отношение к ним несколько иное, чем в школе. Учиты­вая более высокий уровень профессионализма, самостоятель­ный научный вклад многих вузовских преподавателей, доцен­тов, профессоров в развитие своей отрасли знания и формиро­вание учебного процесса в рамках этой отрасли, допускается, например, гораздо большая свобода в соблюдении, возможной модификации и изменениях вузовских стандартов. Это проявля­ется, в частности, в поощрении создания авторских программ основных курсов, разработки спецкурсов, модификации учеб­ных планов. Иными словами, в отношении вузовского педагога к учебному процессу на первый план выдвигаются такие требо­вания, как свобода творчества, соединение в одно целое своей научной и учебной деятельности, более персонифицированная от­ветственность за результаты обучения студентов.

Во-вторых, вузовская этика, как и школьная, включает в себя этику взаимоотношений двух главных участников процесса не­посредственной передачи знаний - преподавателя и студента, но отношения между ними устанавливаются несколько иные - более демократичные, чем в школе между учителем и учеником.

В-третьих, особый блок составляют отношения преподавате­лей между собой — этика взаимодействия педагогов в процессе достижения общей цели — передачи студентам надежных зна­ний и становления их как будущих коллег самих преподавателей.

В-четвертых, атрибутом высшей школы — и в этом качестве ее отличительной (от средней школы) Особенностью — выступает этика научного творчества, востребованная особым поло­жением вузовского педагога, который обязан сочетать в своей жизнедеятельности функции преподавателя и ученого

Все названные аспекты тесно переплетаются друг с другом. Определить, какой из них важнее, практически невозможно. Однако представляется логичным специально остановиться на рассмотрении этических аспектов взаимодействия преподавате­ля и студента, в котором наглядно проявляются все особенно­сти вузовской педагогики, а также специфичной для вуза этике научного творчества.

5.1. СПЕЦИФИКА ВУЗОВСКОГО

ОБРАЗОВАНИЯ И ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ

В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-СТУДЕНТ»

Современные парадигмы высшего образования

В последнее время изменения в области высшего образования во многом определяются положениями Болонской декларации (1999), которые нацелены на создание к 2010 г. единой европей­ской зоны высшего образования и повышение конкурентоспо­собности европейской высшей школы в мировом пространстве. Россия и Республика Беларусь также стараются реализовывать положения данной декларации, чтобы получить равноправный статус в европейской системе подготовки специалистов. Этим вопросам была посвящена, в частности, международная науч­но-методическая конференция «Университетское образование и наука в XXI столетии», прошедшая в Минске в 2003 г.

В новых условиях информационного общества меняется само понятие образования. В традиционной педагогике это понятие означает процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, выступающих необходимым усло­вием подготовки молодого человека к жизни и труду. При этом основным путем получения образования является обучение как целенаправленно организованный, планомерно и систематиче­ски осуществляемый процесс овладения знаниями под руково­дством опытных педагогов. Российский исследователь Б.С. Гершунский значительно расширяет современное понимание обра­зования, вводя четыре аспекта его содержательной трактовки и рассматривая его как ценность, систему, процесс и результат.

Ценностная характеристика образования, по мнению Гершунского, предполагает рассмотрение образования как ценности государст­венной, общественной и личностной.

Процессуальный характер образования проявляется в его движении от цели к результату, в процессе субъект-объектного и субъект-субъ­ектного взаимодействия преподавателя и студента. Это предполагает, что студент, слушатель, учащийся по мере все более активного, глубо­кого, всестороннего участия в процессе обучения, воспитания и само­воспитания, развития и саморазвития превращается из достаточно пас­сивного объекта деятельности педагога в соучастника, субъект педаго­гической взаимодеятельности, которая осуществляется не только меж­ду преподавателем и студентом, но и между самими учащимися и сту­дентами.

Результативность образования проявляется в грамотности, образо­ванности, профессиональной компетентности, культуре, менталитете специалиста.

Системный характер образования определяется разработкой новых технологий, включающих аудиовизуальные .средства, компьютеры, Интернет - все, что изменяет процесс обучения и взаимодействия пе­дагога и учащихся.

Происходящие изменения влияют прежде всего на пересмотр целей высшего образования. Сегодня они не должны сводиться к усвоению его содержания, а должны определяться как желае­мые характеристики личности выпускников вузов, прежде все­го такие, как уровень их самоидентификации, зрелости, разви­тия способов самореализации, готовности к самоопределению и решению задач в различных сферах деятельности. Покидая стены вуза, юноши и девушки должны самостоятельно начать строить новую систему своей жизнедеятельности, делая это осмысленно и ответственно. Адекватное самоопределение молодых людей, способность выработать реалистичный жизненный план на пер­спективу, соответствующий их интересам, возможностям, по­лученной специальности, социальным условиям — актуальная задача современного высшего образования. Решению этой зада­чи способствует обращение к новым парадигмам образования, отличающимся гибкостью, модульностью, параллельностью, экономичностью, технологичностью, охватом большего коли­чества обучающихся, социальным равноправием.

В последнее время многие зарубежные и отечественные специали­сты предлагают различные пути реализации вузовского образования на современной демократической основе. Одним из таких вариантов явля­ется новая «парадигма учения» (Р. Барр и Дж. Тагг, Калифорния, США), которая в значительной мере отражает процессы, происходящие как в мировой, так и в отечественной высшей школе. Ниже приводится суть данной концепции.

Соотношение преподавания и учения в современных стратеги­ях высшего образования во всем мире складывается в русле тен­денции к смене парадигм, которая заключается в переходе от преподавания (англ. — teaching) к учению (англ.— learning). Тради­ционная парадигма, и по сей день доминирующая в колледжах и вузах, гласит, что это — заведения, обеспечивающие преподава­ние и обучение. Согласно новой парадигме, они существуют для того, чтобы в них происходил процесс самостоятельного учения и научения. Это не игра слов и не подмена понятий, это дейст­вительно серьезный переход, который многое меняет.

В рамках традиционной «парадигмы обучения» сложились хо­рошо отработанные структуры для обеспечения преподаватель­ской деятельности, которая изначально понимается как инфор­мационная, сводящаяся в основном к чтению лекций. Отсюда считается, что главная миссия высших учебных заведений — ор­ганизация обучения. Исходя из этой цели средство («обучение») ошибочно воспринимается как задача и конечный результат вузовского образования.

По мнению авторов, считать, что задача колледжей — обеспечение обучения, равносильно утверждению, что задача «Дженерал Моторс» -управлять конвейером, а задача здравоохранения — обеспечить заня­тость больничных коек.

Действительная же миссия высших учебных заведений на со­временном этапе — не в обучении, а в том, чтобы, используя наиболее подходящие средства, способствовать самостоятельному осознанному изучению научного знания каждым студентом. При этом переход к новой «парадигме учения» освобождает вузы от целого ряда ограничивающих их деятельность факторов, в част­ности, экономических.

Дело в том, что в период, когда растет спрос на высшее образова­ние, вузы и колледжи едва ли могут эффективно удовлетворить его при фиксированном или уменьшающемся финансировании, если они следуют логике «парадигмы обучения», так как увеличение «выходной мощности» без соответствующего увеличения затрат грозит понижени­ем качества. Так, если колледж попытается увеличить свою продуктив­ность путем, например, увеличения состава академических групп или преподавательской нагрузки, очень скоро станет заметно, как негатив­но это отразится на качестве образования.

Авторы отмечают также, что старая «парадигма обучения» базируется на концепциях, которые сегодня все чаще призна­ются неэффективными. Первичная учебная студенческая среда — достаточно пассивный лекционно-дискуссионный «формат», при котором преподаватель говорит, а студенты слушают, противо­речит почти всем принципам оптимальной игровой студенческой среды, одна из функций которой состоит в определении игро­вого поля и области возможностей на этом поле. Новая «пара­дигма учения» может не только определить игру, разыгрывае­мую на большем или меньшем поле с большей или меньшей областью реальных возможностей, но и расширить игровое поле и область возможностей, радикально изменяя различные аспек­ты игры. В «парадигме обучения» специфическая методология определяет границы того, что могут делать колледжи, в то время как в «парадигме учения» границы определяются возможностя­ми студента и его успехами в учебе.

Не все элементы новой парадигмы противоречат соответствующим элементам старой; напротив, новая включает многие элементы старой парадигмы. Например, «парадигма учения» не исключает лекцию, но лекция становится лишь одним из многих возможных методов, кото­рые оцениваются мерой их содействия определенному виду учения.

Авторы проводят сравнение «парадигмы обучения» и «пара­дигмы учения» по шести параметрам: миссия и цели, критерии успеха, структуры обучения/учения, теория учения, продуктивность и финансирование, распределение ролей (табл. 2).

Таблица 2

|  |  |
| --- | --- |
| Парадигма обучения | Парадигма учения |
| Миссия и цели | |
| Обучать.  Транслировать знания от преподавате­лей к студентам. Предложить программу и курсы. Улучшить качество преподавания. Получитьдоступ к широким студен­ческим массам. | Создавать учебную ситуацию. Добиваться, чтобы студенты сами от­крывали и конструировали знания. Создать мощную учебную среду. Улучшить качество учения. Стимулировать студентов на достиже­ние успеха. |
| Критерии успеха | |
| Нагрузка преподавателей. Уровень знаний поступающих студен­тов.  Совершенствование учебных планов. Качество и объем материального обеспечения учебного процесса. Увеличение набора студентов, рост финансирования.  Качество преподавания, квалифици­рованность профессорско-преподава­тельского состава. | Успешные результаты учения студентов. Уровень знаний учащихся студентов.  Совершенствование технологий учения. Качественные и количественные харак­теристики результатов. Увеличение роста учебной активности и эффективности.  Качество учения, способности студен­тов. |
| Структуры обучения/учения | |
| Атомистическая: части предшествуют целому.  Время - постоянно, учение — варьи­руется .  Занятия начинаются и заканчиваются в определенное время. Один преподаватель в одной аудитории.  Независимые подразделения и учеб­ные курсы.  Оценка знаний в конце курса.  Оценки выставляются преподавателем. Личностная оценка. Присваиваемая степень определяется количеством набранных зачетных часов. | Целостная: целое предшествует частям.  Учение — постоянно, время — варьи­руется.  Учебная среда готова, когда готов сту­дент.  Важен учебный опыт любого специа­листа.  Взаимосвязь курсов, сотрудничество подразделений.  Оценка знаний в начале, середине и в конце курса.  Внешняя оценка учения. Коллективная оценка. Присваиваемая степень определяется на основе знаний и навыков. |
| Теория учения | |
| Знания находятся «вовне»  Знания передаются преподавателями по «частям» и «крупицам». Обучение носит кумулятивный и линейный характер. Подходит метафора «кладовая знаний».  В центре процесса обучения находится преподаватель, который контролирует ход процесса.  Необходимо личное присутствие преподавателя и студентов.  Лекционная система и учение обособ­лены и находятся в противоречии. Талант и способности — редкое явление. | Знания находятся в умах людей и фор­мируются на основе индивидуального опыта.  Знания конструируют, создают и по­лучают сами студенты. Учение носит открытый, системообра­зующий характер.  Подходит метафора «учиться ездить на велосипеде».  В центре процесса учения находится студент, который контролирует ход процесса.  Необходимо наличие активного студен­та, личное присутствие преподавателя не обязательно.  Учебная среда и учение способствуют  развитию друг друга.  Талант и способности — в изобилии. |
| Продуктивность/финансирование | |
| Определение продуктивности — стоимость одного часа обучения на одного студента. Финансирование академических часов. | Определение продуктивности - стои­мость единицы учения на одного сту­дента.  Финансирование результатов учения. |
| Распределение ролей | |
| Преподаватели — прежде всего лекторы.  Преподаватели и студенты работают независимо и изолированно. Преподаватели классифицируют и сортируют студентов.  Учебно-вспомогательный персонал обслуживает процесс обучения и оказывает помощь профессорско-пре­подавательскому составу. Любой опытный специалист может преподавать.  Линейное управление, независимость действий. | Преподаватели — прежде всего создате­ли методов учения и учебной среды. Преподаватели и студенты работают в одной команде.  Преподаватели развивают способности и дают проявиться таланту каждого студента.  Все сотрудники, создающие учебную среду и способствующие успешному учению студентов, являются препода­вателями («адукаторами»). Способствовать учению - сложный процесс.  Совместное управление, работа в ко­манде. |

Многие положения, оцениваемые зарубежными авторами как позитивные стороны «парадигмы учения», в настоящее время уже действуют в российской и белорусской системах высшего образования. Вместе с тем в РБ ведется и собственный, весьма продуктивный поиск новых образовательных парадигм, особен­ностью которых является корреляция в них обучения и воспита­ния, педагогики и этики, особенно явственно прослеживаю­щаяся в системе социально-гуманитарного образования (СГО). Так, профессором РИВШ БГУА.В. Макаровым разработана сис­тема соотношения целей и принципов СГО, которая может быть основой учебных стандартов по социально-гуманитарным дис­циплинам (табл. 3).

Таблица 3

|  |  |
| --- | --- |
| Цели СГО | Принципы СГО |
| Формирование общей и профессио­нальной культуры выпускника. | Принцип гуманизации как приоритет­ный принцип образования вообще; как компенсаторный, упреждающий фактор по отношению к негативным следствиям информационного обще­ства и процессов глобализации. Принцип междисциплинарности и интегративности СГО. |
| Формирование у выпускника качеств гражданственности. | Принцип фундаментализации, ориен­тирующий на выявление глубинных сущностных оснований и связей ме­жду разнообразными процессами и явлениями социального и природно­го мира. |
| Формирование социальной коммуника­тивности и адаптивности. | Принцип практической ориентирован­ности процесса гуманитаризации об­разования. |
| Формирование элитарных качеств бу­дущих специалистов-интеллигентов как залог воспроизводства и развития духовного потенциала общества | Принцип воспитания. |

К числу желаемых «элитарных качеств» будущего специали­ста можно отнести такие, как взаимоуважение, толерантность и терпимость по отношению друг к другу, готовность и способ­ность к диалогу культур, открытой коммуникации, плюрализму мнений, проявлению гибкой, а не силовой стратегии решения научных, производственных, социальных конфликтов и преодо­ления кризисов.

Очевидно, что формирование этих качеств не выражает ис­ключительно интересы государства. Высшее образование сего­дня — это социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять в одинаковой степени за­просы и ожидания государства, общества и личности. В этом смысле образование и воспитание обретают статус гражданст­венности, а важнейшей особенностью высшей школы становит­ся то, что она способствует формированию социально зрелой лич­ности. Для такой личности характерны:

* социальная компетентность — наличие комплекса знаний о социальном мире и своем месте в нем;
* социальный интеллект — способность к анализу, прогнози­рованию и регуляции собственных социальных действий;
* способность принимать на себя моральную ответственность за жизненные и профессиональные решения;
* терпимость как следствие диалектического и плюралисти­ческого мировоззрения;
* стремление к саморазвитию и самоактуализации.

Особая роль высшей школы в формировании социально зрелой лич­ностиопределяется следующими обстоятельствами:

1. именно на уровне высшего образования формируется целостное мировоззрение личности;
2. стремление к самоактуализации более выражено у взрослого че­ловека (18 — 25 лет — это оптимальный период для творческого самооп­ределения личности);
3. в вузе большая роль отводится самостоятельной работе студен­тов, что способствует формированию субъектности, являющейся пред­посылкой длительного сохранения социальной активности в поздние стадии жизни.

Движение к зрелости — это свободный выбор личности, воз­можности же такого движения должны быть обеспечены обра­зовательной средой. Это, в частности:

* творческое преподавание и освоение студентами социаль­но-гуманитарных дисциплин;
* морально-психологическая и социально-идеологическая компетентность преподавателей, демонстрирующих коммуника­тивное поведение зрелой личности и грамотно организующих коммуникативное пространство своих занятий;
* наличие в вузе психологической службы (индивидуальное психологическое консультирование и психотерапия, тренинги личностного роста, коммуникативные тренинги).

В настоящее время в мировой практике наблюдается тенден­ция усиления социальной составляющей целевой ориентации ву­зовского образования.

Так, в Западной Европе в высших педагогических учебных заведе­ниях увеличивается число различных психолого-педагогических прак­тикумов, тренингов, направленных на выработку у будущих учителей навыков межличностного общения, установления контактов с детьми, саморегуляции поведения, рефлексии, элементарных приемов психо­терапии и др.

В университетах имеются углубленные курсы по педагогической пси­хологии, психоанализу, психотерапии и др. Индивидуализируется про­цесс обучения, увеличивается число контактов между преподавателем и студентами. Индивидуализация обучения базируется на применении компьютерных технологий, средств телекоммуникации, развитой сис­теме консультаций. Лекции продолжают занимать значительное место, однако заметна тенденция к сокращению лекционных часов за счет семинаров и практикумов. Приоритетны активные формы обучения: на занятиях широко используются групповая дискуссия, деловая игра, пси­ходрама, элементы тренинга. С информативной функции учебного про­цесса акцент смешен на развивающую: развитие потребности в обнов­лении знаний, развитие творческого мышления, аналитического и кри­тического осмысления явлений и фактов.

Смена приоритетов в содержании вузовского образования неизбеж­но сказывается на профессиональных установках школьных учителей. Сравнение отечественных и европейских идеалов воспитания показы­вает, что наши учителя более ориентированы на классические стороны образования. Они хотят видеть в своих учениках образованность, стара­тельность, коллективизм. Европейские же учителя ожидают от них от­ветственности, самостоятельности и активности. Их школа больше спо­собствует социальному закаливанию личности, принятию на себя от­ветственности за свои действия и образ жизни.

Поскольку социальные традиции и приоритеты образования и в России, и в Беларуси находятся под заметным влиянием западных инноваций, постепенно происходит переориентация психолого-педагогической подготовки в наших вузах в соответ­ствии с глобальными концептуальными изменениями в сфере образования и развития личности. Очевидно, что образование, понимаемое как процесс достижения все большей информиро­ванности и специализированного профессионализма, не выглядит современным. Поэтому формированию основного инновационно­го ресурса общества — социально зрелой творческой личности — может способствовать только социально ориентированное образова­ние. Именно в рамках образовательного пространства происхо­дит превращение студента, обладающего склонностью к свобо­де, невнятно выраженными желаниями и самооценками, в лич­ность, способную переживать и адекватно оценивать происходя­щие в стране и мире процессы, строить прогнозы, реализовывать свои гражданские и нравственные чувства (чувство долга, пат­риотизма, национального достоинства, справедливости, благо­родства, совести, чести), поступать в соответствии со своими убеждениями и ценностными установками.

Для формирования этих качеств, считает специалист РБ в области вузовского воспитания Л.И. Шумская, необходимо создание в респуб­лике Центра воспитательных проблем вуза, выполняющего научно-ме­тодическую, учебную, информационную, мониторинговую функции. Задачи подобного Центра:

* + - нормативно-технологическое обеспечение идеологической и вос­питательной работы вуза;
    - выявление критериев ее эффективности;
    - разработка программ социологической, нравственной и психоло­гической диагностики студенчества;
    - этическая и психолого-педагогическая подготовка и переподго­товка вузовских преподавателей по идеологическим и воспитательным вопросам;
    - пропаганда концептуальных идей, актуальных направлений и тех­нологий воспитательной работы со студентами;
    - анализ идеологической и воспитательной работы вузов РБ, на­правленный на ее совершенствование.

Особенности вузовской педагогики

Одной из особенностей педагогической деятельности вооб­ще является то, что обе участвующие в ней стороны — и тот, кто учит, и тот, кто учится, являются активными участниками процесса обмена информацией, так сказать, партнерами. В ву­зовской педагогике эта особенность проявляется гораздо ярче, чем в школьной.

Во-первых, студент — это взрослый человек, с вполне или почти вполне сформировавшимися взглядами, интересами, убе­ждениями, и уже поэтому его участие в процессе обучения но­сит гораздо более активный характер.

Во-вторых, если школьное образование является обязатель­ным, то студент добровольно и сознательно выбирает ту сферу, в которой он стремится получить высшее образование, и под­тверждает твердость своего намерения тем, что выдерживает вступительные экзамены в избранный им самим вуз. Если школь­ник просто расширяет свой кругозор, знакомится с самыми раз­нообразными гранями действительности и выбирает наиболее близкую ему сферу приложения собственных сил и самовыра­жения, то студент стремится к углублению и расширению по­знаний в определенной области — той, которая уже выбрана им как сфера будущей профессиональной деятельности, карьерных перспектив и личного самосовершенствования. Поэтому студент в большей мере, чем школьник, активно заинтересован в полу­чении знаний.

В-третьих, учебную деятельность студентов должна отличать большая самодеятельность, проявляющаяся в самостоятельном (и добровольном) усвоении знаний, понимании их смысла и назначения, владении способами учебной работы, умении про­контролировать и оценить качество своих учебных действий.

В-четвертых, учебная деятельность студентов по способам и средствам осуществления приближается к научно-исследовательской. Если учебная деятельность школьников — это квазииссле­дование, то учебная деятельность студентов, по существу, — под­линное научное исследование

В-пятых, период обучения в вузе не так долог, и студент уже через несколько лет сам будет являться специалистом в той об­ласти, в которую его вводит преподаватель, поэтому он вправе рассчитывать на более доверительное отношение со стороны преподавателя, как к будущему коллеге.

В-шестых, положение и задачи вузовского преподавателя и школьного учителя также существенно отличаются. Если учи­тель должен излагать «азбучные истины», обычно существенно не меняющиеся за время жизни одного поколения, то задача педагога высшей школы - знакомить студента с самыми пере­довыми достижениями в соответствующей области знаний. Здесь, особенно в области новейших теорий и гипотез, преподавателю трудно претендовать на роль носителя истины «в последней ин­станции», тем более, что различные научные школы и направ­ления нередко имеют прямо противоположные взгляды на не­которые вопросы.

Естественно, преподавателю, как и всякому человеку, хочется убе­дить другого в справедливости именно своих взглядов и представлений. Однако вполне может случиться, что его точка зрения окажется уста­ревшей, в то время как студент из других источников (от другого пре­подавателя, из литературы, периодических изданий, Интернета) успе­вает ознакомиться с более современной, а порой и более совершенной информацией по данному вопросу. Поэтому между преподавателем и студентом возможна дискуссия, в которой не сразу можно определить, кто прав или, по крайней мере, ближе к истине.

Все это свидетельствует о том, что взаимодействие в системе «преподаватель—студент» должно быть демократичным, должно строиться на основе диалога и взаимного уважения обеих сторон.

В силу специфики вузовского образования дистанция между преподавателем и студентом значительно меньше, чем между педагогом и учащимися среднего учебного заведения. Но поэто­му здесь проблема меры этой дистанции стоит особенно остро. Для многих начинающих преподавателей определение этой меры становится сущим испытанием. Здесь возможны две крайности: первая — переход на авторитарный стиль общения со студента­ми, мотивированный превосходством опыта и компетентности преподавателя («эти студенты не знают и половины того, что я, преподаватель, уже забыл»); вторая - признание студента рав­ным себе, коллегой, с теми же правами на истинность и оши­бочность суждений, что и у преподавателя. Причем сторонники каждой из этих позиций могут привести множество аргументов в пользу своей правоты.

Немаловажным аргументом в защиту обеих точек зрения яв­ляются, как ни парадоксально, интересы студентов. Сторонни­ки строгости по отношению к студентам мотивируют свою по­зицию тем, что для будущих специалистов важно усвоить все тонкости своей отрасли знания, а «послабление» со стороны преподавателя приведет к тому, что студенты получат недоста­точно знаний для последующей работы. Сами же студенты в силу недостаточного жизненного опыта недооценивают свои истин­ные интересы и могут упустить главное в погоне за несущест­венным (разумеется, с точки зрения преподавателя). В противо­вес такой «жесткой» позиции, возлагающей ответственность прежде всего на преподавателя (который должен быть уверен, что он сам не перепутал главное и второстепенное), сторонни­ки другой модели отношения предлагают разделить эту ответст­венность на равных со студентами.

В частности, как свидетельство демократизации отношения препо­давателя к студенту может рассматриваться переход от ориентации на пассивное запоминание и последующее воспроизведение лекционного материала (что у многих студентов встречает трудности, для преодоле­ния которых требуется порой элемент принуждения) к ориентации на самостоятельную работу студентов. Роль преподавателя при этом все более сводится к роли консультанта, руководителя, ведущего партнера в исследовании, что само по себе и требует, и вызывает доверие и уважение со стороны студента. Вместе с тем ответственность, неизбеж­ная при монополии на «истину в последней инстанции», не ложится в этих условиях исключительно на плечи преподавателя, а разделяется им со студентом, поскольку поиск истины становится целью их совме­стной работы. Такая система их отношений представляется наиболее благоприятной и с психологической, и с этической стороны.

Этика и культура

педагогического общения в вузе

Как видим, вуз отличается от школы не только содержанием обучения и воспитания, модификацией их форм, но и тем, что его основная задача — формирование личности специалиста -обусловливает особенности взаимодействия педагогов и студен­тов. Вот почему система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель—студент» качественно отличается от взаимоот­ношений в ходе школьного обучения. Сам факт приобщенности преподавателя и студента к общей профессии в значительной мере способствует «снятию» возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности. В системе вузовского пе­дагогического общения фактор «ведомости» обучаемого, естест­венный в школе, сочетается с фактором сотрудничества обу­чающего и обучающегося. Этот социально-психологический стержень придает общению вузовского педагога со студентами осо­бую эмоциональную окраску, влияющую на продуктивность работы студентов, без чего трудно плодотворно организовать вузовский процесс обучения: вовлечь студентов в самостоятель­ную работу и разнообразные формы научно-исследовательской деятельности, привить им вкус к будущей профессии, воспи­тать профессиональную направленность личности. Наиболее пло­дотворный процесс воспитания и обучения в вузе обеспечива­ется именно надежно выстроенной системой взаимоотношений педагога и студента.

Вот основные требования к ним:

* взаимодействие факторов «ведомости» и сотрудничества при ор­ганизации учебно-воспитательного процесса;
* формирование у студентов чувства профессиональной общности с педагогами;
* ориентация педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием, что способствует преодолению авторитариз­ма в воспитательном воздействии;
* использование профессиональных интересов студентов в качестве фактора управления их воспитанием и обучением;
* включение студентов в начальные формы научно-исследователь­ской деятельности;
* повышение социально-идеологической активности студентов че­рез совместную работу с преподавателями (лекции перед населением, участие в факультетских собраниях, заседаниях кафедр, научных семи­нарах, выступления в печати и т. п.);
* научное сотрудничества студентов и преподавателей (совместные публикации, участие в конференциях, научно-исследовательская работа, выполнение хоздоговорных работ);
* осуществление неофициальных, не регламентированных контак­тов преподавателей и студентов (беседы о науке, политике, искусстве, профессии, книгах, музыке);
* участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотры, конкурсы, вечера, спортивные мероприятия); воспи­тательная работа кураторов в студенческих группах и общежитии.

Важнейшими особенностями педагогического взаимодействия студентов и педагогов вуза являются: систематичность и не­прерывность, переходы от аудиторных форм к внеаудиторным, от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от офици­ально-регламентированного к неофициально-доверительному общению. Все это предъявляет особые требования к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студен­тов. В этом плане важную роль играет стиль педагогического об­щения преподавателя и студентов — индивидуально-типологиче­ские особенности взаимодействия педагога и обучающихся. Стиль общения определяется: а) личными коммуникативными спо­собностями педагога; б) достигнутым уровнем его взаимоотно­шений со студентами; в) творческой индивидуальностью педа­гога; г) особенностями студенческого коллектива. Стиль педагогического общения тесно связан со стилем деятельности вузов­ского педагога в целом и отражает его социально-этические ус­тановки. В нем находят свое выражение:

• педагогическая направленность личности педагога;

• его установка на педагогическую (а не только научную) деятельность;

• его индивидуально-типические характеристики.

Оптимальный стиль педагогического общения — общение, ос­нованное на увлеченности преподавателя и студентов совмест­ной творческой деятельностью, отражающее саму специфику процесса формирования личности специалиста в вузе и вопло­щающее в себе взаимодействие социально-этических установок педагога и его профессионально-педагогических навыков. В ос­нове этого наиболее эффективного стиля педагогического об­щения лежат увлеченность ученого наукой, творческим поис­ком, превращение их в органическую сторону своей жизненной позиции.

Очевидно, что для формирования такого стиля общения не­обходимы два важнейших фактора: 1) увлеченность педагога наукой и поиском в ней; 2) стремление превратить область науч­ного поиска в материал педагогического воздействия на студентов. Здесь должно проявлять себя то трудно поддающееся определе­нию «педагогическое чувство», которое, как замечает М.О. Кнебель, «гонит тебя к молодежи, заставляет находить пути к ней».

Формирование у педагога подобного стиля общения связано с пре­одолением двух довольно типичных противоречий. Первое: вузовский преподаватель увлеченно ведет научный поиск, но его педагогическая направленность выражена весьма незначительно. Второй вариант: целе­направленное активное взаимодействие вузовского педагога со студен­тами осуществляется при незначительной и малопродуктивной науч­ной деятельности. Успешное преодоление этих противоречий в деятель­ности педагога высшей школы определяет структуру и профессиональ­но-психологическую эффективность педагогического общения.

Увлеченность общим делом студентов и преподавателей как источник эмпатии, их дружеское взаиморасположение как об­щий эмоциональный фон, сопряженные с интересом к науке и будущей профессии, становятся основой совместного творче­ского поиска. При этом дружеское расположение преподавателя и студентов должно развиваться в общей, педагогически целе­сообразной деятельности, а не противоречить ей, оборачива­ясь, к примеру, панибратскими взаимоотношениями.

Этико-психологические основы взаимоотношений препода­вателя вуза и студентов складываются постепенно. Они зависят не только от установок и направленности личности вузовского педагога, но и от опыта обучающихся (жизненного, учебного, общественного), традиций вуза, кафедры, факультета. Молодой человек, поступивший в вуз, не сразу по своим психологиче­ским характеристикам становится студентом: идут разноплано­вые адаптационные процессы, реализуемые посредством разно­образных социально-психологических механизмов.

На процесс адаптации влияют и новый социальный статус, и но­вые формы обучения и контроля деятельности, наконец, вся вузовская атмосфера. Именно здесь чрезвычайно важно начать формировать пра­вильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и про­фессорско-преподавательского состава. Неправомерный перенос «школь­ных» форм взаимоотношений учителя и учеников на вузовскую систе­му обучения серьезно мешает дальнейшему процессу развертывания отношений студентов и преподавателей, а порой и деформирует об­щую структуру педагогического общения.

Современная высшая школа предъявляет высокие требова­ния к психологическому климату кафедры, факультета, вуза в целом, реализуемому в повседневном педагогическом общении. Вузовскому педагогу необходимо учитывать, что формирование собственного индивидуального стиля общения и взаимоотноше­ний со студентами связано с развитием творческой индивидуаль­ности самого преподавателя и его научной продуктивностью.

5.2. ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

И ЭТИКА НАУКИ

Итак, специфика этических проблем вузовского образования, кроме особенностей взаимодействия педагогов и студентов, за­ключается в том, что здесь и у педагогов, и у студентов склады­ваются особые отношения с наукой. Преподаватель вуза - не только педагог, но и, согласно «Уставу высшей школы», — уче­ный: при описании круга его обязанностей в вузе так называе­мая «вторая половина дня» специально отводится на научную работу, в которой преподаватель отчитывается научными труда­ми и публикациями, защитой диссертации и т. д. Что касается студентов, то определенная их часть уже на студенческой ска­мье занимается под руководством своих педагогов научными исследованиями, а после окончания вуза поступает в аспиран­туру, решив посвятить себя науке. Это в полной мере относится к студентам и преподавателям педагогических вузов. А посколь­ку наука, как и другие сферы жизни, подчиняется определен­ным этическим нормам и правилам, имеет смысл рассмотреть их специально.

Моральные нормы-регулятивы поведения

педагога как ученого

Наряду с моральными требованиями, которым вузовский преподаватель должен подчиняться как педагог, его поведение и взаимоотношения с коллегами регламентируются требования­ми, предъявляемыми этикой к процессу научного творчества, в который он вовлечен как ученый.

Первое и самое главное требование, выступающее моральной нормой творческой деятельности ученого, — это требование на­учной объективности, т.е. служение истине и только истине. Оно предполагает объективный, честный подход к предмету иссле­дования, стремление познать объект таким, каков он есть в дей­ствительности. Это стремление определяет отсутствие у ученого намерений и целей, противоречащих задаче поиска истины. Любые цели и намерения, несовместимые с этой задачей (на­пример, соображения материального расчета, карьеры, эгои­стические интересы), должны быть отброшены. В противном слу­чае ученый в той или иной мере фальсифицирует науку и дис­кредитирует себя.

Академик Н.Н. Семенов отмечал, что «наука — дело абсолютно объ­ективное, и как таковая она беспристрастна. Но поскольку творят нау­ку люди, испытывающие всякого рода страсти, обладающие теми или иными моральными качествами, ...в ходе научного творчества посто­янно возникают противоречия, порой весьма серьезные, между стро­гой объективностью науки и субъективными особенностями творящих ее людей». Именно поэтому этический принцип объективности, обла­дая относительной самостоятельностью, выступает как необходимый , нравственный регулятив деятельности ученого.

Второе нравственное требование, предъявляемое к ученому, — добросовестность в отношении к своему научному труду, к по­иску истины. Это требование предполагает сомнения ученого в процессе отыскания истины, проверку каждого шага на пути исследования, скрупулезность в научной работе, а также нали­чие у ученого таких моральных качеств, как умение и мужество отказаться от, казалось бы, уже найденной истины, если обна­руживаются факты, противоречащие ей.

Добросовестность оберегает ученого от заблуждений и пре­дотвращает возможные ошибки. Разумеется, в науке никто не застрахован от ошибок, но ошибка ошибке рознь. Есть так на­зываемые добросовестные ошибки, связанные со сложностью изу­чаемых объектов, с невозможностью получить исчерпывающие данные, с неудачным выбором или с ограниченностью метода исследования и т.п. Но есть ошибки иного рода, связанные с научной недобросовестностью, вытекающие из нее.

Это, например, односторонний, тенденциозный подбор фактов ради тех или иных теоретических положений, хотя при этом заведомо из­вестно, что эти идеи нуждаются в дальнейшей разработке и корректи­вах в связи с обнаружением новых фактов. Это и те случаи, когда уче­ный ориентируется на достижение житейских целей при минимальных затратах труда и в кратчайшие сроки (например, ради скорейшего по­лучения ученой степени облегчает себе научную задачу, отказываясь от изучения необходимых материалов, хорошо зная в то же время, что они имеются и могут быть очень полезны; или в диссертацию вводится сомнительный материал просто потому, что он подходит под какую-либо «признанную концепцию»).

Подобные случаи научной недобросовестности искажают объ­ективную истину, «маскируют» ее, затрудняя тем самым поиск истины другими исследователями и направляя науку по ложно­му пути. Недобросовестный ученый изменяет истине, своему при­званию, изменяет науке, перестает быть подлинным ученым.

Третий нравственный принцип, которым следует руководство­ваться ученому, — это требование доказательности. Суть его мо­жет быть выражена следующим образом: всякое научное утвер­ждение должно быть выведено, обосновано и всесторонне дока­зано методами и средствами, взятыми из арсенала самой науки.

Ученый обычно убежден в истинности собственных идей и представлений, он считает своим долгом отстаивать их. Однако задача заключается в том, чтобы убедить и других в истинности своих взглядов, а для этого нет иного пути, как научная (теоре­тическая или практическая) проверка полученных выводов. Эти­ческая норма доказательности состоит в том, что ученый, даже глубоко убежденный в истинности выдвинутого им положения, не имеет морального права доказывать его методами и средства­ми, несовместимыми с наукой. Научные споры надо решать толь­ко научными средствами.

В истории науки были случаи, когда некоторые ученые, стремясь любой ценой доказать справедливость своих теоретических предполо­жений, во что бы то ни стало «протащить» свои «открытия», пускали в ход демагогию, наклеивание ярлыков, административные и другие не­благовидные средства. Известно, например, что «методы борьбы» ака­демика Лысенко существенно затормозили прогресс биологической науки в СССР. Было бы слишком большим оптимизмом считать, что в нашей науке подобные явления уже полностью изжиты. Безусловное соблюдение принципа доказательности, недопустимость «доказывания» вненаучными методами и средствами должны стать законом жизни ка­ждого ученого и научного коллектива.

Четвертая нравственная норма научной деятельности — высокая требовательность к себе, проявляющаяся в скромности уче­ного, его самокритичности, отсутствии самомнения и зазнайст­ва, умении признать свои ошибки и дать объективную опенку собственной деятельности и ее результатов. Л.Н. Толстой заме­тил однажды, что ценность человека можно выразить дробью, числитель которой — действительные достоинства человека, а знаменатель — то, что он думает о себе.

Основным противоядием против тщеславия и зазнайства слу­жит любовь к науке: «Любите науку в себе, а не себя в науке». Академик И.П. Павлов давал следующий совет молодым уче­ным: «Никогда не думайте, что вы уже все знаете. И, как бы высоко ни оценивали вас, всегда имейте мужество сказать себе: я невежда. Не давайте гордыне овладеть вами. Из-за нее вы буде­те упорствовать там, где нужно склониться, из-за нее вы отка­жетесь от полезного совета и дружеской помощи, из-за нее вы утратите меру объективности».

К сожалению, научная молодежь не всегда следует этому совету. Нередко бывает, что молодой ученый не приемлет никакой критики, не принимает ничьих советов, воображает себя чуть ли не «столпом» науки. Тщеславие иногда портит и крупного ученого. Он привыкает к почету, который воздается ему за старые заслуги, не замечая, что он, в сущности, уже перестал работать как ученый.

Благодушие, почивание на лаврах весьма опасная болезнь, которая не дает возможности вовремя обнаружить появляющие­ся недостатки, убивает способность к творческому поиску. Та­кой ученый требует от своих сотрудников беспрекословного при­знания его авторитета, становится нетерпимым к критическим замечаниям.

Отсутствие скромности, самокритичности у подобного деятеля, осо­бенно если он возглавляет большой или малый научный коллектив, служит серьезным препятствием для работы: научное руководство за­меняется администрированием, принципиальность — покровительст­вом. Такой самодовольный чинуша опасен в любом деле, но вдвойне -в научных и научно-педагогических коллективах, где игнорирование мнения товарищей по работе неизбежно ведет к застою в науке, нано­сит вред общему делу.

Высоко оценивая скромность как необходимое моральное качество ученого, нельзя «перегибать палку» и требовать от него «сверхскромности». Чрезмерная скромность в научном творчестве противостоит дерзанию, она ориентирует человека на весьма незначительный успех, гасит его творческий порыв, порождает удовлетворение мелкими достижениями. Сверхскромность неиз­бежно ведет к застою в научной деятельности, ибо она предпо­лагает легко достижимые цели и быстро приходящее самоуспо­коение. Необходимо уметь трезво оценивать свои достижения и возможности, не допуская ни их переоценки, ни их недооценки.

Скромность и самокритичность ученого, связанные с объек­тивной оценкой собственных идей и полученных фактов, пред­полагают умение ученого открыто отказаться от взглядов и по­ложений, оказавшихся ошибочными. Дело это весьма трудное и связано с наличием некоторого «психологического барьера», преодолеть который удается далеко не каждому. Но именно поэтому открытый и решительный отказ ученого от своих заблуж­дений имеет большое значение для развития науки, так как эко­номит силы и средства других исследователей. Более того, по­добное признание своих ошибок не наносит, как иногда пола­гают, урона научному авторитету ученого, а, наоборот, способ­ствует его росту. Можно привести ряд примеров, когда крупней­шие ученые (например, великий физик А. Эйнштейн, академи­ки А.Ф. Иоффе, И.П. Павлов) ошибались и открыто признавали свои ошибки в научной печати.

Скромность и самокритичность как моральные принципы научной деятельности связаны также с умением уважать науч­ные работы предшественников, с открытым признанием заимст­вования у них тех или иных идей. Они требуют не преувеличи­вать свой вклад в решение проблемы, имеющей более или ме­нее длительную историю. Подобный подход к «научному бага­жу» прошлого, во-первых, ориентирует исследователя на тща­тельное изучение уже накопленных знаний и объективную оценку собственных достижений, а во-вторых, защищает науку от пла­гиата и «научных тунеядцев».

Пятый моральный принцип научного творчества может быть определен как требование уважения оппонента. Следует помнить, что оппонент тоже ищет истину, но ищет ее другими способами и путями, стремясь доказать справедливость «своей», а не «ва­шей» истины. Поэтому если даже ученый по тем или иным при­чинам не уважает своего теоретического противника как чело­века, не ценит его как ученого, он все равно обязан прислу­шаться к его мнению.

В свое время известный советский биолог СВ. Мейен сфор­мулировал так называемый принцип сочувствия, ставящий перед ученым трудную этическую задачу: прочувствовать точку зрения своего оппонента, мысленно стать на его место и «изнутри с его помощью рассмотреть здание, которое он построил». Конечно, слово «сочувствие» несколько дезориентирует, ибо обычно оно означает симпатию к чувствам другого. Здесь же гораздо важнее другой нюанс — понимание чувств своего оппонента вплоть до актерского перевоплощения в него. Принцип сочувствия одно­временно относится и к этике, и к методологии науки. К этике, поскольку он учит видеть человеческое достоинство в инако­мыслящих и инакочувствующих и требует считаться с другими способами видения мира. К методологии, поскольку он учит эффективному поведению в науке, которое оборачивает неиз­бежные разногласия на пользу дела и расширяет горизонт уче­ного. Принцип сочувствия требует действовать вопреки собственным естественным стремлениям, ценой душевного дискомфорта. Воспроизвести в себе интуицию и чувства другого можно лишь путем серьезных усилий воли — вопреки собственному образу мира.

Тем более нельзя превращать теоретические разногласия в личную неприязнь или, наоборот, из чувства личной неприязни отбрасывать с порога доводы оппонента как не стоящие внимания. Если аргументы противника представляются частично или полностью ошибочными, то доказать это нужно научно, не прибегая к чуждым науке средствам При этом нельзя доказывать ошибочность тезисов оппонента лишь ссыл­ками на научные авторитеты, нельзя искать аргументы вне поля науки (намекая, скажем, на некоторые отрицательные свойства личности ва­шего противника, его якобы «запятнанное прошлое» и т.д.). К счастью, история науки дает немало примеров уважения оппонента даже вопре­ки личной неприязни к нему или сомнению в его компетентности. Так, великий ученый И.П. Павлов сумел оказаться выше чувства неприязни к одному из своих сотрудников (идущему, как полагал Павлов, невер­ным путем), создавая ему все условия для работы, и открыто признал в конце концов его правоту.

Уважение к оппоненту должно в итоге привести к выводу, что за научной идеей, выдвинутой им, следует признать, по крайней мере, право на существование: нельзя рассуждать с позиции — «есть две точки зрения: моя и вторая, ошибочная». Ученый должен руководствоваться в качестве своих методоло­гических и этических установок принципом, согласно которому идеи подтверждаются или опровергаются только всем ходом раз­вития науки и практики.

Морально-психологические проблемы

взаимоотношений в научном коллективе

Среди различных аспектов научной деятельности значитель­ное место принадлежит тем незримым связям, неуловимым для поверхностного наблюдателя, которые составляют морально-пси­хологический аспект науки, являющийся необыкновенно важ­ным как для производства научного знания, так и для личной судьбы ученого.

В современных условиях роль социальных связей, в которые оказы­вается вовлеченным ученый, возрастаете каждым днем. И это понятно. Глобальность задач, стоящих перед наукой и техникой, определяет то обстоятельство, что последние могут развиваться только совместными усилиями, в условиях коллективов различной степени общности — групп, лабораторий, кафедр, в условиях постоянных взаимных контактов. Рас­ширение этих контактов усложняет, но вместе с тем и обогащает внут­реннюю жизнь научного работника. Работа в коллективе придает новые стимулы исследовательской активности ученого и при благоприятных условиях ведет к расширению его творческих возможностей, способст­вует духовному росту.

Вместе с тем невозможность для современного ученого вести науч­ную деятельность вне рамок сложившихся организационных структур.

зависимость его успехов или неудач от общего функционирования этих структур, может повлечь за собой сложные конфликтные ситуации, отражающиеся на личной судьбе ученого, на его творческой продук­тивности, на результатах труда всего научного коллектива.

Огромное значение поэтому имеет морально-психологический климат, который складывается в научном коллективе и харак­теризует отношение людей к выполняемой ими деятельности и друг к другу. Это — эмоциональная окраска психологических свя­зей членов коллектива, возникающая на основе близости или отдаленности их целей, задач, взглядов, ориентации, склонно­стей и интересов, на основе совпадения или различия характе­ров, симпатий и антипатий. Психологический климат научного коллектива может быть разным: доброжелательным и недобро­желательным, устойчивым и менее устойчивым, положитель­ным и отрицательным, здоровым и нездоровым.

Положительный психологический микроклимат, атмосфера доб­рожелательности и взаимопонимания, господствующая в кол­лективе, создают у сотрудников ощущение «психологического комфорта», способствуют сохранению жизненного оптимизма, удовлетворенности своей работой, мобилизуют их творческие возможности. Напротив, отрицательный морально-психологический климат, обстановка «психологического дискомфорта», снижа­ют общий творческий потенциал коллектива, мешают его про­дуктивной работе, угнетающе действуют на настроение сотруд­ников. Напомним, что морально-психологический климат в любом коллективе зависит от ряда переплетающихся взаимоот­ношений: руководителя и сотрудников — отношений «по верти­кали» и коллег друг с другом — отношений «по горизонтали».

В отношениях «по вертикали» огромную роль в научном кол­лективе играет его руководитель. Спецификой стиля руководства научным коллективом является то, что в нем процесс принятия решения не может происходить ни авторитарно, ни коллегиаль­но — большинством голосов, ни представлением каждому ин­дивиду возможности следовать «своему замыслу». Успешное ру­ководство научными коллективами предполагает особый стиль, важной компонентой которого является способность руководи­теля убеждать. Убеждение — это такой специфический способ организованного и целенаправленного воздействия руководите­ля на коллектив, с помощью которого решается стоящая перед ним задача.

Действительно, руководителю коллектива недостаточно предложить группе актуальную исследовательскую задачу: он должен убедить чле­нов коллектива в ее важности и актуальности, раскрыть перед ними возможные пути ее реализации. Если же коллектив считает поставлен­ную проблему неактуальной, недостаточно важной, лишенной новиз­ны или неразрешимой на современном этапе, это может стать серьезным психологическим барьером на пути ее творческого решения. При этом административные меры как средство стимуляции научной актив­ности сотрудников не помогут, ибо активная творческая деятельность возможна лишь при наличии внутренней, а не внешней мотивации, внут­ренней потребности в творчестве.

Морально-психологический климат зависит также от способ­ности руководителя правильно распределить «роли» в научном кол­лективе. Дело в том, что в процессе творческой деятельности дифференциация социальных ролей («генераторы идей», «кри­тики», «коммуникаторы», «эксперты», «исполнители») приоб­ретает особое значение. Установлено, что научные коллективы, включающие ученых — носителей разных ролей, решали свои задачи плодотворнее и быстрее, чем группы, состоящие, на­пример, из одних только «генераторов идей», «критиков» или «экспертов».

Очевидно, что одна из основных задач руководителя научно­го коллектива, налагающих на него значительную моральную ответственность — определить наиболее оптимальную роль каждо­му члену коллектива в соответствии с его индивидуальными пси­хологическими особенностями, его взаимоотношениями с дру­гими членами коллектива и потребностями самого коллектива. В свою очередь, руководителю отводится в коллективе своя роль -роль «режиссера».

Формулируя требования к руководителю как «режиссеру», акаде­мик П.Л. Капица писал: «Главное требование — то, что его роль должна быть творческой, а не чисто административной. Он должен понимать смысл и цель решений научной работы и должен правильно оценивать творческие возможности исполнителей, распределять роли по талант­ливости и так целесообразно расставить силы, чтобы все стороны ре­шаемой проблемы развивались гармонично».

Для научного руководителя особенно важно соблюдение как нравственных норм в области научной деятельности, о которых речь шла выше, так и общих требований нравственной культуры. Это способствует повышению его авторитета, созданию атмо­сферы принципиальности и порядочности в коллективе, ока­зывает воспитательное воздействие на молодых сотрудников, в то время как несоблюдение ученым этических норм подрывает его авторитет, порождает неуважение к нему, провоцирует кон­фликтные ситуации в коллективе.

Академик Н.Н. Семенов считает, что «искусство руководства сотруд­никами» сводится к нескольким «простым» требованиям:

1. «Подбирай по возможности только способных, талантливых уче­ников и притом тех, в которых видно страстное желание к научному исследованию, потому что могут быть способности, но если нет стра­сти — толку не будет».
2. «В общении с учениками будь прост, демократичен и принци­пиален. Радуйся и поддерживай их, если они правы, сумей убедить их, если они не правы, научными аргументами. Никогда не приписывай своей фамилии к статьям учеников, если не принимал как ученый прямого участия в работе».

3) «Не увлекайся чрезмерным руководством учениками, давай им возможность максимально проявлять свою инициативу, самим справ­ляться с трудностями. Только таким образом ты вырастишь не лаборан­та, а настоящего творческого ученого. Давай возможность ученикам идти их собственным путем».

Для успешного функционирования научного коллектива боль­шое значение имеют и взаимоотношения «по горизонтали». Кол­лективные формы творческой деятельности ученых выдвигают множество морально-психологических проблем. Среди них не­маловажное место занимает совместимость членов коллектива, о которой речь шла выше, развитие межличностных отноше­ний, предупреждение и устранение конфликтных ситуаций и многое другое, влияющее на создание в коллективе положи­тельного морально-психологического климата, а следователь­но, атмосферы творчества и поиска.

Известно, что успешная коллективная деятельность людей возможна только при наличии морально-психологической совмес­тимости ее участников, совпадения или удачного дополнения их личностных качеств. Иногда работа группы, каждый член ко­торой сам по себе обладает достаточно высоким научным по­тенциалом, в целом оказывается малоэффективной. Объясняет­ся это тем, что эффективность коллективного труда зависит не столько от индивидуальных психологических качеств ученых, сколько от характера их взаимодействия. А это, в свою очередь, зависит от совместимости сотрудников, так как эффективная коллективная деятельность (научная особенно) обязательно пред­полагает взаимопонимание ее участников.

Отсутствие такого взаимопонимания свидетельствует неред­ко о морально-психологической несовместимости членов коллек­тива. Причиной несовместимости ученого с коллегами может быть его приверженность ошибочным теоретическим позици­ям, его научные симпатии или антипатии, привычки и заблуж­дения, его предвзятость, научные авторитеты, довлеющие над ним, или личные склонности, усвоенные им моральные нормы и ценностные ориентации. Все это - своеобразные психологи­ческие барьеры, препятствующие правильному пониманию по­зиции других членов коллектива, а в итоге и включению учено­го в активную совместную деятельность.

Психологическая несовместимость может быть также резуль­татом несходства характеров, темпераментов ученых, следстви­ем разного уровня их нравственной культуры и воспитанности. Поэтому личностные качества ученого, его моральный облик иг­рают немаловажную роль в жизни научного коллектива. Исто­рия науки содержит немало примеров из жизни великих уче­ных, известных не только своими научными достижениями, но и замечательными личностными качествами. Имена И.П. Пав­лова, К.А. Тимирязева, СИ. Вавилова, И.В. Курчатова и многих других и сегодня служат образцом для новых поколений ученых.

Одна из серьезных этических проблем в научных коллекти­вах — конфликтные ситуации, столкновения различных точек зре­ния по вопросам, затрагивающим интересы дела, коллектива, отдельных людей. Конфликтные ситуации в научных коллекти­вах играют двоякую роль. С одной стороны, производство новых знаний, поиск путей их получения нередко сопровождается на­пряженными дискуссиями, столкновением различных точек зре­ния. В этом смысле отсутствие принципиальных столкновений по той или иной научной проблеме - вовсе не положительное явление, ибо это может свидетельствовать о пассивности чле­нов коллектива, о прекращении его поступательного движения. Однако необходимо подчеркнуть, что при возникновении кон­фликта на научной почве каждый его участник должен руково­дствоваться, как уже отмечалось, только интересами науки, стре­миться найти научный вариант разрешения противоречия. Если же конфликт из области научной, деловой, переносится в об­ласть личных взаимоотношений, он начинает играть отрицатель­ную роль. В этом случае в действие вступают психологические барьеры: неприязнь, обида, напряженность, препятствующие нормальному взаимопониманию конфликтующих сторон и пре­одолению возникших противоречий.

Обычно выделяются три группы причин, вызывающих нежелатель­ные конфликтные ситуации в любом, в том числе и научном коллекти­ве: 1) недостатки в области организации труда; 2) недостатки в руко­водстве; 3) неблагоприятные межличностные отношения, в частности, психологическая несовместимость. Конфликтные ситуации могут быть связаны также с появлением в коллективе новых лиц, так называемых «варягов» или «захватчиков».

Известны и конфликтные ситуации, причины которых спе­цифичны именно для научных коллективов. Их можно класси­фицировать следующим образом:

1. Ситуации, возникающие, когда масштабность мышления одного из членов коллектива столь велика, что недоступна дру­гим членам группы.

Вместе с тем может возникнуть и другая ситуация, которую можно условно обозначить «непризнанный гений». Она возникает, когда ин­дивид, оказавшись в плену ограниченной или даже ложной идеи, утра­чивает способность адекватно оценивать свою деятельность, достиже­ния своих коллег, блокирует тем самым нормальное научное общение, ухудшая моральный климат в коллективе. Выход из подобных ситуаций может найти только руководитель, способный разобраться в их науч­ной и психологической подоплеке.

2. Эмоциональную напряженность может также вызвать появление в коллективе так называемого «неудачника», т.е. сотрудника, склонности и способности которого не соответствуют ни роли, предназначенной для него в коллективе, ни содержанию  
самой работы.

Вина в этом случае лежит либо на руководителе, неправильно рас­пределившего роли, либо на самом сотруднике, не находящем в себе сил и решимости уйти из коллектива.

3. Причиной конфликтной ситуации может быть также личная неудовлетворенность научного работника, возникающая из-за неадекватной, с его точки зрения, оценки руководством и коллективом его научных достижений (феномен «мученика науки»).

Безусловно, правильно оцененное и своевременно использованное открытие сулит блага обществу и дает его автору глубокое внутреннее удовлетворение и стимул к дальнейшему творчеству. Поэтому одной из важнейших проблем современной методологии науки является пробле­ма более точной оценки значимости научных достижений.

4. Еще одна причина конфликтных ситуаций, относящаяся к области «вертикальных» взаимоотношений, — сомнения, возникающие у младших членов коллектива в компетентности научного руководителя.

Логика рассуждений в этом случае обычно такова: как может этот человек мной руководить? Ведь он не знает всех тонкостей моей про­блемы. В каком-то смысле это верно. Сложность ситуации коренится в том, что руководитель и подчиненный в данном случае оперируют раз­личными «сетками» понятий. Лидер мыслит в широких категориях и для реализации общего замысла не имеет ни времени, ни нужды дуб­лировать более мелкую «интеллектуальную сетку», регулирующую дея­тельность его подчиненных. Большим ученым лишь иногда удавалось совмещать одновременное владение разными уровнями и масштабами научной деятельности.

Для предотвращения конфликтов, которые могут возникнуть на основе подобной ситуации, необходимо, чтобы все работни­ки разбирались во внутренней интеллектуальной организации, в структуре вырабатываемого ими знания, умели вычленить круп­ные и мелкие ячейки. Более четкое представление членов науч­ного коллектива о месте своих исследований в общей структуре знания позволит значительно эффективнее распределить функ­ции между ними, будет способствовать достижению их взаимо­понимания друг с другом и руководителем, даст возможность избежать ненужных конфликтов, повысить продуктивность твор­ческого труда.

При рассмотрении причин и сущности моральных конфлик­тов в научных коллективах необходимо подчеркнуть, что их пре­дотвращение и позитивное разрешение зависит не от админист­ративных мер, а от самих членов коллектива. В целях предотвра­щения конфликтных ситуаций ученому следует руководствоваться рядом морально-психологических требований, которые можно предъявить любому человеку:

* осуществлять постоянный контроль за собственным пове­дением, помнить о необходимости управления самим собой;
* координировать собственный темперамент, потребности, интересы, настроение с коллегами;
* терпимо относиться к привычкам, манере поведения, осо­бенностям характера других людей (правда, это качество не долж­но перерастать в абсолютную терпимость «всего и вся»: «Я не думаю, - считает академик Л.И. Седов, — что умение ладить и сохранять хорошие отношения решительно со всеми — это по­ложительная характеристика человека. Проходить мимо безобра­зий и иметь хорошие взаимоотношения с псевдоучеными и амо­ральными карьеристами — это нельзя приветствовать»);
* постоянно стремиться к взаимопониманию, воспитывать в себе умение и желание понять другого человека;
* совершенствовать собственную нравственную культуру — способность к сочувствию, внимание, чуткость по отношению ко всем членам коллектива.

Высокий уровень взаимного уважения и доверия, требова­тельности и принципиальности, чуткости и предупредительно­сти создают наиболее благоприятные условия для взаимопони­мания между сотрудниками, для устранения психологических барьеров, Для оптимизации и повышения эффективности науч­ной деятельности коллектива.

Нравственный кодекс

вузовского научного работника

В последние десятилетия в силу возрастания роли науки в жизни современного общества и существования различных под­ходов к нравственным проблемам в самой науке и научном твор­честве возникла необходимость создания «универсального свода» нравственных норм науки, которые выполняли бы определенные регулятивные функции в среде ученых, в сфере научной дея­тельности.

Американский социолог Р. Мертон, рассматривая деятельность уче­ного как социально обусловленное поведение, проникнутое опреде­ленными противоречиями и колебаниями между различными норма­ми, приводит 9 пар таких противоположных норм, в которых отражают­ся некоторые специфические моральные коллизии научной работы:

1. Естественное стремление ученого быстрее опубликовать получен­ные данные — и недопустимость поспешных публикаций.
2. Осторожность по отношению к новомодным идеям — и гибкость, восприимчивость к перспективным научным гипотезам.
3. Необходимость тщательной проверки новой идеи — и необходи­мость ее скорейшей «заявки» по приоритетным соображениям.
4. Право ученого рассчитывать на высокую оценку своих трудов — и обязанность работать безотносительно к оценке других.
5. Необходимость эрудиции — и опасность преувеличения ее значения.
6. Скрупулезное внимание к формулировкам и деталям — и недо­пустимость педантизма.
7. Собственная научно-исследовательская работа — и необходимость иметь учеников; при этом второе не должно отнимать силы и энергию для осуществления первого.
8. Право молодого ученого на самостоятельность — и необходимость учиться у мастеров науки.
9. Научное знание интернационально — но оно делает честь нации, которая способствовала его открытию.

На основе анализа важнейших этических проблем научной деятельности, необходимых моральных качеств ученого и норм научного творчества философы М.Г. Лазар и И.И. Лейман разра­ботали нравственный кодекс научного работника, включающий следующие моральные нормы и принципы:

* гражданская и нравственная ответственность ученого за со­циальные и экологические последствия применения своих от­крытий, за научный прогресс;
* обязанность информировать общественность о возможно­сти применения научного открытия во вред человечеству, в ан­тигуманных целях;
* недопустимость проведения научных экспериментов, опас­ных для здоровья человека и генетического фонда человечества;
* личная ответственность за доброкачественность информа­ции и качества производимого знания;
* нравственная ответственность за воспитание молодого по­коления ученых и студентов в духе гуманизма, научной честно­сти и порядочности;
* личная незаинтересованность, т.е. независимость научной истины от личных мотивов, интересов и прочих нравственных характеристик исследователя;
* объективность при оценке чужих результатов, чужого мне­ния, независимо от личного отношения к оппоненту, данной научной школе или методологии;
* обязанность публиковать свои труды, делая их достижени­ем науки;
* критическое отношение к собственным достижениям (осо­бенно в случае успеха), отказ от соавторства без реального уча­стия в данном исследовании (особенно в случае занимаемого высокого научного поста);
* обязанность признания своих ошибок и затруднений во из­бежание повторных, ненужных исследований, вызывающих лиш­ние общественные затраты;
* научная честность, скромность, корректность;
* недопустимость плагиата в любой форме, обязанность ссы­латься на авторов идей, формул и т.д. (при этом ссылки на чу­жие работы тем более обязательны, чем ближе эти работы к собственным работам ученого);
* обязанность отстаивать свои идеи и концепции, невзирая на любые авторитеты и конъюнктуру;
* общительность, умение себя вести, культура чувств.

Усвоение этих норм и правил «научной порядочности» и не­уклонное следование им составляет моральный и профессио­нальный долг любого работника науки, но особенно науки ву­зовской, поскольку здесь ученый-педагог выступает одновре­менно и в качестве наставника молодого поколения ученых.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Согласны ли Вы с тем, что вузовская педагогика, по сравнению со школь­ной, имеет свои особенности? Какие коррективы и дополнения Вы готовы внести к тем, которые выделены нами?
2. Как сказывается специфика вузовского образования на взаимоотноше­ниях преподавателей и студентов? Обсудите сложности и «издержки» этих взаи­моотношений.
3. Выскажите Ваше отношение к традиционной и новой парадигмам выс­шего образования и сравните их на основании приведенной таблицы.
4. Охарактеризуйте основные моральные нормы-регулятивы поведения пе­дагога как ученого.
5. Какие морально-психологические проблемы возникают (или могут воз­никнуть) в вузовском научно-педагогическом коллективе? Какую роль в их разрешении играет научный руководитель?
6. Какие причины конфликтов специфичны для научно-педагогических коллективов? Какие из них являются характерными для ваших коллективов?
7. Внимательно изучите и выскажите Ваше отношение к предлагаемому здесь Кодексу научного работника. Внесите в него необходимые, на Ваш взгляд, поправки и коррективы.
8. В какой мере ученый несет ответственность за свое открытие?
9. «Девиз науки — терпимость и гуманность, ибо наука чужда фанатизма,  
   преклонения перед авторитетами, а стало быть, деспотизма» (Л.С. Берг). Всегда  
   ли наука отвечает этим требованиям? Какие примеры Вы можете привести?
10. «Наука должна служить только добру! Нельзя допускать, чтобы она опе­режала уровень нравственности» (Ж. Верн). Возможно ли это? Можете ли Вы привести примеры служения науки злу?
11. «Наука — это истина, помноженная на сомнение» (П. Валери). Что Вы думаете о роли скептицизма внаучном познании?
12. Какой смысл заключен в афоризме: «Знание — сила»? А в противоположном высказывании Дж. Оруэлла «Незнание - сила»?
13. Какое свойство истины выражено всловах Б. Паскаля: «Истина так неж­на, что чуть отступив от нес, впадаешь взаблуждение; но и заблуждение так тонко, что стоит лишь немного отклониться от него, и оказываешься в истине»''
14. Английский философ XVII в.Т. Гоббс считал, что «незнание причины и правил не так отдаляет людей от достижения их целей, как приверженность к ложным правилам и причинам». Оцените это высказывание.
15. «Только творчество говорит о призвании и назначении человека в мире»,— писал Н. Бердяев. Как Вы это понимаете?
16. А.С. Пушкин в трагедии «Моцарт и Сальери» утверждал: «Гений и злодейство — две вещи несовместные». Согласны ли Вы с этим?
17. «Идея истины и добра признавалась всеми народами, во все времена; но  
    что непреложная истина, что добро для одного народа или века, то часто  
    бывает ложью или злом для другого народа в другой век» (В.Г. Белинский). На  
    какое свойство истины обращает здесь внимание автор? Прокомментируйте  
    его мысль примерами из реальной действительности.
18. «Мышление является страданием», — говорил Аристотель. Почему?
19. Известно высказывание А. Эйнштейна о том, что «наши моральные на­клонности и вкусы, наше чувство прекрасного и религиозные инстинкты вно­сят свой вклад, помогая или мешая нашей мыслительной деятельности прий­ти к ее наивысшим достижениям». Как Вы думаете, каким образом «наши моральные наклонности и вкусы, наше чувство прекрасного и религиозные инстинкты» участвуют в этом процессе?
20. Основоположник так называемой «анархистской теории познания» П. Фейерабенд утверждает: «Анархизм не только возможен, но и необходим как для внутреннего прогресса науки, так и для развития культуры в целом. В конце концов, именно Разум включает в себя такие абстрактные чудовища, как Обязанность, Долг, Мораль. Истина и их более конкретных предшествен­ников, богов, которые использовались для запугивания человека и ограниче­ния его свободного и счастливого развития. Так будь же он проклят!». Как Вы считаете, за что проклинает Разум П. Фейерабенд?
21. Как Вы относитесь к тезису анархистской теории познания П. Фейерабенда: «Единственным принципом, не препятствующим прогрессу, является принцип "Допустимо все!"»?
22. «Нет радостей выше тех, которые доставляет нам изучение истин» (Ф. Бэ­кон). Знакомы ли Вам эти радости?
23. Оцените следующие афоризмы и высказывания. Готовы ли Вы взять их на вооружение?

* Amicus Plato, sed magis arnica Veritas. Платон — друг, но истина дороже. (Аристотель)
* Audiatur et altera pars: Следует выслушать и противную сторону. (Аврелий Августин)
* И самому мудрейшему из умов еще есть, чему поучиться. (Сантаяна)
* Любовь к истине — это наиболее благоприятное условие для нахождения ее. (Гельвеций)
* Убеждение должно быть дорого потому только, что оно истинно, а со­всем не потому, что оно наше. (В.Г. Белинский)
* Можно быть неправым, но нельзя быть невежливым. (Н. Бор)
* Стремление к истине дороже, ценнее уверенного обладания ею. (Лессинг)
* В споре рождается истина.
* Знание без совести — это крушение души. (Ф. Рабле)
* Говорят, что посредине между противоположными мнениями лежит ис­тина. Никоим образом! Между ними лежит проблема. (И.В. Гете)

Глава 6

ЭТИКА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

И ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

ПЕДАГОГА

В содержании и структуре профессиональной этики педагога особое место занимает **этика гражданственности**. Это обусловле­но прежде всего основной целью процесса обучения и воспита­ния: способствовать социальной адаптации подрастающих поко­лений, их становлению в качестве сознательных, идеологически зрелых граждан своего общества. Таким образом, этика граждан­ственности выступает нравственным основанием и важнейшей идеологической компонентой формирования гражданской и поли­тической культуры молодых людей, вступающих в жизнь. Одна­ко процесс этот не является спонтанно-стихийным, вернее, общество заинтересовано в том, чтобы он не был таковым, а развивался в нужном ему, обществу, направлении, обеспечивая знание, понимание и убежденность молодых людей в справед­ливости и необходимости тех морально-идеологических ценностей, которые наиболее точно выражают интересы граждан и общест­ва в целом. Помочь молодым людям в приобщении к этим мо­рально-идеологическим ценностям гражданственности и вклю­чении их в систему личных регулятивов призвана вся система образованиями в первую очередь - ее главное действующее лицо — педагог, который должен для этого сам обладать достаточно высокой политической, гражданственной и идеологической куль­турой.

Вместе с тем, чтобы понять, что представляет собой этика гражданственности, существование которой до сих пор с тру­дом признается многими этиками из-за неопределенности кате­гориального статуса понятия гражданственность, нам следует прежде всего выяснить, что означает этот термин и куда уходят его корни. Безусловно, он связан с таким понятием, как граж­данин, а последнее — с феноменом гражданского общества. По­этому обратимся сначала к их рассмотрению.

6.1. ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО,

ГРАЖДАНИН, ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ

**Гражданское общество** — целостная система духовных, соци­альных и экономических отношений между лицами, группами, институтами и организациями, независимыми от государствен­ной власти. Оно формируется на стыке общественной и частной жизни, где человек самостоятельно, без вмешательства извне определяет цели и средства своих действий. Это как бы частная и одновременно публичная сцена, на которой действуют и от­дельные личности, и политические силы, но без государствен­ной регуляции. Это общество с самоуправляемыми структурами, область автономной самореализации людей, защищенных пра­вовыми нормами от регламентации их деятельности государст­вом и его органами. Здесь зарождаются индустриально-эконо­мические отношения между людьми и их социальное неравен­ство, но здесь же закладываются основы прав и свобод, которые вызывают к жизни инициативность и конкуренцию; здесь изо­бретаются демократические институты, складывается новая ментальность, повышается кооперативность человеческой деятельно­сти, гуманизируются различные аспекты общественной жизни.

**Этика гражданского общества**, регулирующая поведение гра­ждан на стыке их частной и публичной жизни, опирается, с од­ной стороны, на общечеловеческие моральные нормы и ценности, семейно-бытовую мораль, этику межличностного общения, с другой - на политическую мораль — ценности и нормы, ориен­тирующие и регулирующие действия людей, вовлеченных в ор­биту политической жизни. Но в отличие от политической мора­ли этика гражданского общества регулирует и одновременно ограничивает действия людей не в сфере политики, а в сферах экономики и хозяйствования, в системе собственнических отно­шений. Здесь люди выступают не как «политические сущест­ва» — подданные государства, а как граждане, которые защище­ны законом от вмешательства государства и которые действуют, определяя свои жизненные стратегии и тактики вполне само­стоятельно.

В политической этике морально оправданными считаются лишь те политические поступки и акции, которые отражают волю большинства граждан. Правда, предполагается, что это большинство действует не только в своих интересах, но и во имя меньшинства, которое в свою очередь признает решения большинства, сохраняя за собой право «быть услышанным» — в расчете на то, что в неопределенном будущем его мнение и его воля могут обрести статус большинства.

В этике гражданственности одним из важнейших является принцип толерантности, который относится не только к «большинству» или «меньшинству», но и к отдельным лицам: здесь действует максима, вы­сказанная писателем А. Платоновым: «Без меня народ не полный».

Этический императив гражданского общества был в свое вре­мя сформулирован Гегелем: «Будь лицом и уважай других в каче­стве лиц». Такой императив не требует любви к ближнему: сим­патия, великодушие, любовь, сострадание не могут выступать требованиями. Но он предполагает систематическое и доброволь­ное уважение к другому, требует понимать поступки других, пользоваться свободой, собственной иерархией ценностей и на их основе производить моральный выбор, принимая личные решения под личную ответственность. При этом рамки выбора определяются не столько принадлежностью личности к той или иной группе, сколько широтой ее гражданского кругозора.

Поскольку, согласно этике гражданского общества, дейст­вия «уважаемых лиц» преследуют, в основном, частные интере­сы, постольку главной ценностью этики гражданственности вы­ступает Свобода личности, в том числе и свобода ее морального выбора, обеспечивающая ей право на самостоятельное обнару­жение Добра и Зла, а также выбор между ними с последующим определением собственного Долга и включением Совести как механизма самоконтроля. Способность проявлять такие свойства и качества, выражающие осознанное и заинтересованное отно­шение человека к обществу, и составляет феномен **гражданст­венности**.

6.2. ОСОБЕННОСТИ, ЦЕННОСТИ,

ИДЕАЛЫ ЭТИКИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

**Этику гражданственности** отличает ряд характерных особен­ностей.

* Побудительным мотивом ее является примат личного инте­реса над общественным, а на передний план выдвигаются про­блемы соотношения добра и личной пользы, свободы целеполагания и определения ценности самих целей, рациональности и успешности индивидуальной деятельности. Благо общества, где царит подобная позитивная свобода, выступает, таким об­разом, как непреднамеренный и непредсказуемый, но законо­мерный итог индивидуальной деятельности людей; подчинение общему, служение ему здесь происходит преимущественно кос­венным образом.
* Ограничительными правилами оберегается моральное равен­ство всех лиц, причем в социальном, имущественном плане оберегается лишь равенство возможностей, а отнюдь не равен­ство в результатах. Требования морального равенства включают уважение к собственности, соблюдение правил «рыночной игры», запрет на нечестные средства конкурентной борьбы, не­допущение социально оскорбительных форм политических и эко­номических действий.
* Неотъемлемой чертой этики гражданственности является плюрализм, предполагающий право каждого на собственное по­нимание личного интереса и счастья и право на действия, веду­щие к реализации избранной модели (если, разумеется, эта модель не препятствует реализации аналогичных прав ближних).
* Этика гражданственности отстаивает духовный суверенитет личности, при котором нравственный образ жизни и нравствен­ность каждого поступка не навязываются (коллективом, вождя­ми и иными опекунами и «воспитателями», которые берутся решать за граждан, что есть добро и зло, в чем заключается их долг, совесть и счастье), а определяются стремлением граждан к свободе и оказываются итогом собственных нравственных ис­каний и автономного морального выбора.
* Этика гражданственности базируется на принципе социаль­ной справедливости как возможности и гарантии достижения ка­ждым своих целей: перед гражданином, надежно огражденным законом от произвола как властей, так и сограждан, открывает­ся путь к свободе на уровне моральности, нравственного зако­на, самосовершенствования.
* В основе этики гражданственности лежат права человека. «Пакет» прав граждан обширен, приоритеты их могут быть раз­ными, но в них обязательно включается право на жизнь, свобо­ду мысли и убеждений; право на собственность; право жить толь­ко по закону, которое нельзя подменять произвольными разре­шениями или ограничениями; право жить по совести; право оп­ределять место жительства; право выбирать свою судьбу (т.е. право на собственные решения); право задавать направление власти и быть защищенным от произвола властей; право объединяться в организации и т.п.

Нравственным идеалом этики гражданственности является активная гражданская позиция, характеризующаяся чувством сопричастности, ответственности за судьбу человеческого сооб­щества и своего отечества и стремлением к деятельностному участию в ней. Человека, занимающего подобную позицию, на­зывают **гражданином**.

6.3. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЭТИКА И ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Этика гражданственности тесно связана с такими феномена­ми социальной жизни, как политическая этика и политическая культура, носящими ярко выраженный идеологический характер. Вместе с тем отношения между ними сложны и неоднозначны.

Дело в том, что в развитом гражданском обществе, характеризую­щемся законодательно закрепленными демократическими правами и свободами, политическая культура граждан может быть и не востребо­ванной и не входить в «набор» гражданственных моральных ценностей, поскольку интересы граждан относятся, как уже отмечалось, к сфере частной жизни, а политические отношения регулируются «автоматиче­ски» правовыми нормами. Не нужна, а иногда опасна и вредна (для гражданина) политическая культура в обществах и государствах с то­талитарными и авторитарными режимами, которые не заинтересованы в гражданской активности и компетентности своих подданных.

Востребованными и необходимыми политическая культура и поли­тическая этика являются в условиях формирования гражданского обще­ства, в переходный период, переживаемый сейчас и Россией, и Бела­русью. Именно эту ситуацию мы имеем в виду, когда рассматриваем политическую этику как элемент этики гражданственности.

**Политическая этика** — это прежде всего нравственно-норма­тивный подход к политике. В этическую проблематику политики входят вопросы морального обоснования системы базовых идео­логических ценностей общества, формирования социального порядка, отвечающего этим ценностным представлениям, эти­ческие вопросы взаимоотношений социальных групп и движе­ний, отношений общества и личности и т. п. Являясь важным элементом этики гражданственности, политическая этика направ­лена на создание механизма общественного доверия, обеспечиваю­щего стабильное функционирование социальной системы и пре­пятствующего возникновению противоречий, способных разрушать систему изнутри.

Достигается это, в частности, тем, что политическая этика ориен­тирована на:

* ограждение человека от государственного деспотизма и произвола;
* соблюдение принципа предварительного доверия к каждому чле­ну общества (в противоположность подозрительности);
* ограничение карательного насилия;
* защиту свободы мысли;
* поддержку только той власти, которая признает верховенство за­кона.

Политическая этика должна базироваться на ряде принципов:

* принцип демократизма предполагает защиту прав и свобод граждан и выражение их интересов в сфере политики;
* поведенческие правила политической этики носят гуманисти­ческий характер и исходят из признания приоритета общечеловече­ских ценностей и норм;
* морально допустимыми являются политические поступки и акции, выражающие волю большинства и учитывающие интере­сы меньшинства граждан;
* важнейшим требованием выступает соблюдение и проявле­ние толерантности к инакомыслию;
* признается верховенство закона и исключительно законная (легитимная) борьба за завоевание и удержание власти;
* предполагается делегирование власти снизу вверх, ее разде­ление и самоограничение;
* идеологическими ценностями современной политической этики выступают патриотизм и интернационализм.

Политическая этика является одним из важных измерений политической культуры общества, особое значение которой со­стоит в том, что она служит необходимым компонентом ста­бильности политической системы. Понятием **политическая куль­тура** обозначается совокупность теоретических и практических знаний и ценностей в области политики, сложившихся в обще­стве в соответствии с его социальными потребностями и инте­ресами; уровень их понимания и принятия отдельными гражда­нами и политическими лидерами, а также степень их готовно­сти следовать им и воспринимать как руководство к действию.

Вместе с тем политическая культура масс, отдельных социальных групп и их лидеров может соответствовать или не соответствовать тем объективным процессам социальных преобразований, которые высту­пают реальностью и потребностью общества: люди могут или поддер­живать их или сопротивляться им, в зависимости от уровня их полити­ческой культуры.

Уровень политической культуры отдельных граждан и общест­ва в целом определяется рядом параметров. Это:

1. Политическая компетентность, включающая формирова­ние и развитие знания и способность понимания: а) политиче­ских теорий; б) политической истории; в) актуальной ситуа­ции в обществе.

Знание теории предполагает объективный анализ классиче­ских и современных социологических и политологических кон­цепций с позиций общечеловеческих ценностей и интересов, всестороннюю оценку альтернативных политических движений и путей развития общества, творческую разработку фундамен­тальных социологических понятий в их современном прочтении. Знание истории, необходимое как основа, точка отсчета при выборе путей и методов социального действия, предполагает не только сохранение и трансляцию исторической и националь­ной памяти народа, но и возможность знакомства со всеми под­линными фактами отечественной и мировой истории и культу­ры. Знание реальной ситуации, которое должно лежать в основе гражданской позиции личности, требует всесторонней инфор­мированности о происходящих событиях всех членов общества. Очевидно, что на этой стадии формирования политической куль­туры будущих граждан решающее значение имеет система обра­зования, но особую роль играет собственная политическая ком­петентность и моральная готовность учителя (независимо от его специализации) передать детям не только собственные знания, но и отношение к ним. Здесь, с точки зрения педагогической этики, неуместны самоустранение и идеологическая индиффе­рентность.

Не менее важна моральная позиция педагога и на следую­щем этапе формирования политической компетентности, тре­бующем и от педагогов, и от учащихся понимания и принятия полученных знаний, для чего необходимо, во-первых, отсутст­вие негативной установки, предвзятости по отношению к этому знанию; во-вторых, умение и желание слушать (и слышать) сво­его оппонента; в-третьих, полная гласность, отсутствие поли­тико-идеологической цензуры над средствами массовой инфор­мации, социальными исследованиями и другими формами ду­ховной жизни общества, недопустимость тенденциозности СМИ, которая может послужить детонатором социальных конфликтов.

Обращаем внимание педагога на необходимость одновременного наличия всех трех компонентов политической компетентности лично­сти. Так, при отсутствии знания, разумеется, не может быть и речи вообще ни о какой политической культуре. Но и знание, не сопровож­дающееся его пониманием и принятием, выступает как необходимый, но явно недостаточный ее элемент. Знание, понимаемое, но не прини­маемое личностью (такое вполне возможно), может вести к граждан­ской пассивности. Знание, принимаемое как руководство к действию без всякого понимания, может вести к тупой исполнительности и спо­собствовать манипулированию людьми в чьих-то политических интере­сах. Поэтому так велика *гражданская ответственность* педагога за фор­мирование политической культуры будущих поколений и, следователь­но, общества в целом.

2. Диалектичность, гибкость мышления, проявляющаяся, пре­жде всего, в способности к постоянному переосмыслению по­литических догм и стереотипов, норм и идеалов, отказу от уста­ревших трафаретов социальной деятельности. Дело в том, что в обществе, особенно находящемся в стадии реформирования, существует, поддерживается определенными кругами и функ­ционирует множество идеологических мифологем и утопий, ко­торые препятствуют радикальным процессам его преобразова­ния и провоцируют враждебное отношение к ним.

К подобным мифологемам относятся, например, представления об общественной собственности как атрибуте социализма и условии от­сутствия эксплуатации, о социализме как единственной форме гума­низма, о приоритете классового над общечеловеческим, общественного над личным, интернационального над национальным и др. Потреб­ности и интересы создания гражданского общества требуют их корен­ного пересмотра и переосмысления, в чем, безусловно, велика роль педагога, который должен поэтому и сам неустанно трудиться, забо­тясь о сохранении *гибкости* собственного мышления, не допуская его «обызвествления» и «лености ума».

3. Толерантность, терпимость к инакомыслию как необходимый компонент любого творческого процесса: научного, культурного, социального. Способность предложить новое, нестандартное решение, увидеть в нем рациональное зерно должна использоваться на благо общества и его обновления, а не клеймиться как враждебная.

Толерантность, способствующая не только прогрессу, но и гражданскому миру и согласию, несовместима с такими прояв­лениями политической антикультуры, как политический и на­циональный экстремизм и терроризм, а также поиск «врага», «деструктивных сил», якобы заинтересованных в дестабилиза­ции, что чрезвычайно распространено в нашем обществе, исто­рически нетерпимом к любому инакомыслию.

Как важно поэтому при изучении любого предмета формировать у учащихся бережное отношение к любым, даже ошибочным, проявле­ниям человеческой мысли, не допускать пренебрежительного, «шапкозакидательского» отношения к ним, приучать учащихся, анализируя любые концепции, в том числе и математические, естественнонауч­ные, социологические, искать и находить в них рациональное зерно и затем использовать его.

4. Отказ от личного и группового эгоизма самого разного рода:

* партийного, проявляющегося в нежелании уступать и де­лить власть;
* национального, требующего исключительных прав для сво­его народа в ущерб правам других народов и даже общечелове­ческим интересам;
* религиозного, доходящего до фанатизма;
* эгоизма отдельных коллективов, требующих особых условий для себя и обостряющих тем самым ситуацию в обществе и т.д.

Хорошо, когда сознание и поведение педагога чужды любым проявлениям группового эгоизма - идеологического, националь­ного или профессионального. Но этого мало. Необходимо пресе­кать любые проявления подобного эгоизма у учащихся и давать им соответствующую оценку. Педагог должен уметь показать и доказать, что только отказ от группового и личного эгоизма, способность поступиться личными и групповыми благами и при­вилегиями ради более слабого и в интересах общества в целом — необходимый компонент политической культуры гражданского общества, предотвращающий терроризм, массовые экстремист­ские действия и пр.

Наличие и достаточная степень развитости всех вышепере­численных параметров свидетельствуют о высокой политической культуре общества и отдельных его представителей и могут спо­собствовать нахождению разумных компромиссов и консолида­ции, обеспечивающих становление гражданского общества. От­сутствие или слабая степень развитости этих составляющих по­литической культуры являются свидетельством политической «докультуры» личности и общества и выступают основным пре­пятствием его социально-экономического и политического об­новления. Политическая «докультура», как правило, сопровож­дается авторитаризмом морального сознания и в своем граж­данском проявлении прослеживается в ряде аспектов. Это:

* коллективная ориентация на «большинство», которое «все­гда право», при игнорировании точки зрения «меньшинства», в том числе и профессионалов;
* моральная неготовность к принятию и реализации свобо­ды, выражающаяся, с одной стороны, в «беспределе», с дру­гой — в желании «сильной руки» и «порядка»;
* консервативная приверженность старым ценностям и идеа­лам, все еще имеющим ностальгическую притягательную силу; неумение или нежелание принимать новые гражданские ценно­сти;
* отсутствие гибкости мышления, приводящее к однознач­ности в оценках и максимализму в суждениях, порождающее агрессивность и фанатизм, стремление решать проблемы сило­выми методами;
* низкий уровень национального самосознания, лишающий людей национальной гордости, стремления к подлинному суве­ренитету;
* недальновидность, отсутствие перспективного мышления, «зашоренность» на сиюминутных эгоистических целях и инте­ресах;
* иррациональность мышления, приводящая к ориентации на нереальные цели и — как следствие — иллюзорность полити­ческих и экономических программ и реакций;
* нетерпимое отношение к инакомыслию, деление на «сво­их» и «чужих», поиск ответа на вопрос «кто виноват?» вместо того, чтобы решать «что делать?»;
* неумение и неготовность совершать индивидуальный мо­ральный выбор и нести за него ответственность.

Переход от тоталитаризма к демократии и гражданскому обществу труден и мучителен. Трудности переходного периода носят объектив­ный и субъективный характер. К объективным относятся факторы со­циально-экономического порядка. Субъективные определяются мента­литетом общества и его политических лидеров, уровнем их духовной культуры и состоянием гражданской позиции. Сложности становления нравственной и политической культуры являются питательной средой для создания политической нестабильности в обществе. Поэтому их пре­одоление — одна из основных задач создания гражданского общества и формирования этики гражданственности.

6.4. ПАТРИОТИЗМ - ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ЭТИКИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

В общем контексте этики гражданственности особое место занимает патриотизм, выступающий высшей идеологической ценностью политической этики. Не случайно поэтому во всех традиционных образовательных системах воспитание чувства патриотизма всегда было одной из главных идеологических за­дач. Однако от частого употребления «всуе» любое понятие мо­жет потерять свой первозданный смысл и значение, стать «за­тертым». Так случилось и со словом «патриотизм», превратив­шимся в общеупотребительный штамп. Поэтому педагогу имеет смысл, перефразируя В.В. Маяковского, попытаться «сиять за­ставить заново» понятие «патриотизм».

**Патриотизм** — это глубоко личностное, заинтересованное отно­шение к Отечеству, Родине. Большинство людей испытывают непосредственную привязанность и любовь к своей стране, од­нако патриотизм — это не только естественная склонность и чувство любви, но и нравственная обязанность.

Говоря о Родине, мы чаще всего говорим о «своей стране», а это понятие само нуждается в расшифровке. В понятии страны как территории в государственных границах присутствуют два аспекта: географический (страна — это леса и реки, «представи­телями» которых служат лес и речка нашего детства) и полити­ческий (страна — это государство и его история). Однако «исто­рии с географией» недостаточно, чтобы образовать настоящую Родину. С одной стороны, она дается человеку с рождения, ее не выбирают, но с другой — Родина — не столько объект в про­странстве и во времени, сколько предмет заинтересованности — моя страна. Это ценность, которая образуется в результате ос­воения и «присвоения» человеком социально-культурной дан­ности.

Схематично и потому не совсем точно («в жизни так не бывает») этот процесс можно представить следующим образом:

* сначала у человека возникает зримый «образ Отечества», предмет эмоциональной привязанности или отторжения; обычно он формиру­ется в детстве родителями или учителем начальной школы;
* затем в результате идеологического воздействия и саморефлексии этот эмоционально-чувственный образ осознается как «идея Отечест­ва», содержащая сознательно принимаемые (или отвергаемые) его цен­ности;
* на основе ценностей и вырабатывается «идеал Отечества», стано­вящийся конструктивной программой действий личности и общества по преобразованию социума в «истинную Родину».

Очевидно, что «образ» Родины и отношение к ней могут скла­дываться по-разному, поэтому у людей, живущих бок о бок, может быть разная Родина, разная «своя страна». Отсюда: Роди­на — это духовная реальность, открывающаяся тому, кто заинте­ресованно к ней относится.

Отношение к Родине выражается не только в чувствах, кото­рые могут быть пылкими, но ни к чему не обязывающими, но и в социальных действиях. Именно по ним можно судить о дейст­вительных нравственных качествах человека как патриота. Необ­ходимо с детства уяснить, что патриот — не тот, кто громче всех заявляет о своем патриотизме. Всякая любовь, в том числе и к Отчизне, интимна, в ней важна подлинность, а не парадные изъявления.

Социальные действия, в которых проявляется отношение к Отечеству, во многом создают то Отечество, которое и является предметом нашей любви. Тот, кто ничего не делал во имя Роди­ны, подчас не понимает, в чем ее ценность.

Человек с подобным нигилистическим сознанием задается вопро­сом: «А что Родина для меня сделала, почему я ей что-то должен?». Вопрос этот содержит несколько нравственных ошибок. Одна состоит в том, что Родина представляется персонифицировано, словно «тетень­ка», которая чего-то «недодала». Можно критиковать экономический и социальный порядок в своей стране, деятельность власть предержащих, но Родина, как мы пытались показать, это понятие другого плана, это идея, а не «лицо». Другая ошибка — меркантильное предположение, что долженствование — это обмен услугами, предполагающий, что сна­чала что-то будет сделано для меня, а потом уж я могу кое-что сделать для общества. При этом непонятно, на каком основании отдельный человек заранее претендует на блага и услуги Родины, в то время как сам согласен оказывать их только «в ответ». Третья нравственная ошиб­ка — это эгоистическое нежелание признавать существование чего-то высшего, более значимого и ценного, чем собственная персона. Мане­ра предъявлять моральные претензии к другим, в том числе к Родине — признак обыкновенного эгоизма. Известно высказывание американского президента Дж. Кеннеди: «Не спрашивай, что сделала Америка для меня; спрашивай, что я сделал для Америки».

Основные практические проявления патриотизма — защита своей страны от врагов и труд на ее благо. В широком смысле слова — это участие в социальных преобразованиях, заинтересо­ванные усилия по изменению общества, в котором ты живешь. А поскольку представления о том, в какую именно сторону долж­но двигаться общество, существенно различаются у разных социальных групп, то и патриотизм их имеет свои особенности. Но в любом случае патриотизм состоит в том, что человек ис­полняет свой долг перед Родиной, причем исполнение долга нуж­но не «Родине», а самому человеку, поскольку это дает ему мо­ральную ориентацию в жизни. Поэтому патриотизм выступает не как долг перед чем-то внешним, а как внутренняя потребность.

К потребностям, формирующим патриотическое чувство, можно отнести следующие.

* Стремление к общности со своим народом, осознание, что от личного мнения и действий каждого зависит все происходя­щее в стране. В этом патриотизм сближается с коллективизмом. Своим патриотизмом личность — как часть народа — заявляет о своих претензиях влиять на принятие общественных решений, на судьбу страны. Такой патриотизм выражается в гражданской активности, деятельности по усовершенствованию обществен­ного целого.
* Потребность в покровительстве, защищенности некой вели­кой силой. Человек чувствует себя полноценным, когда при­надлежит «великой стране». Испытывая гордость за ее достиже­ния, он переносит достоинства Родины на себя, что питает его чувство самоуважения. Для таких людей символы Родины (флаг и гимн, территория и граница, правители и военачальники) часто становятся предметами бездумного поклонения. Действи­тельные же интересы и судьбы страны в таком контексте иногда приносятся в жертву идеологической абстракции патриотизма.
* Желание получить не просто покровительство, но и одобре­ние своих социальных действий, желание переложить ответст­венность с себя на «высшую инстанцию» — Родину. Это прояв­ляется, например, в стремлении объявить участие во всякой войне патриотическим долгом. Во многих случаях такой патрио­тизм оказывается лишь риторикой, прикрывающей деяния, нрав­ственный смысл которых весьма сомнителен. Следует иметь в виду, что декларируемая любовь к Родине и военно-патриоти­ческие лозунги не могут и не должны компенсировать отсутст­вие других нравственных достоинств.
* Проявление не столько любви к Родине, сколько ненавис­ти к ее врагам, к тем, кто мешает ей быть могучей и счастливой. И поскольку «Родина — это святое» и к ней претензии предъяв­лять нельзя, то виновного надо искать на стороне, а это прово­цирует агрессивные настроения по отношению к «врагам».
* Моральная вера в «высшее», родственная религиозной вере. Родина выступает тем объектом благоговения (Вл. Соловьев), от­ношения с которым организуют нравственную жизнь человека, придавая значимость всем его действиям. В этом контексте все его поступки будут выполнены в форме служения, иерархиче­ского соподчинения житейских частностей идеалу. Стремление к высшим ценностям наполняет само понятие Родины более богатым содержанием, поднимая ее из области историко-географической или политической в сферу духовности.

Любовь к Родине, безусловно, предполагает любовь к своему народу, гордость за свою нацию. Не случайно патриотизм тракту­ется иногда как единство со своим народом: именно патриоти­ческое чувство напоминает, что «без меня народ не полный». Ис­тория, сложившиеся культурные традиции, язык нации становят­ся символами Родины, объектами поклонения и восхищения.

К сожалению, этот аспект патриотизма иногда приводит к национализму, в котором не столько прославляется «свое», сколь­ко агрессивно отрицается всякое «чужое» как «плохое». Нацио­нализм практически опасен, а теоретически некорректен, ибо с этической точки зрения деление на «своих» и «чужих», хотя и исторически естественно, но морально несовершенно, ибо вы­ступает проявлением у нации группового эгоизма. Педагог дол­жен научить детей различать высокое чувство национальной гор­дости, национального самосознания, выражающееся в любви и бережном отношении к национальным символам, языку, тра­дициям своего народа, и национализм, отрицающий такое же право за другими нациями и народами, претендующий на соб­ственную национальную исключительность.

Следует также иметь в виду еще одну «подмену»: авторитар­ная этика всегда придает патриотизму государственный отте­нок, проявляющийся в требовании любить не просто свою стра­ну, но и ее социально-политическое государственное устройст­во («Великую Римскую империю», «царское самодержавие», «социалистическую Родину») и служить не народу, а государст­венной власти («царю и Отечеству», «Советскому государству»). В результате того, что власть отождествляется с Родиной, любая политика, кроме правительственной, объявляется «предатель­ством национальных интересов», «изменой Родине». Однако ис­тория показывает, что интересы нации и интересы власти от­нюдь не всегда совпадают и что государство и Родина — понятия не тождественные. Поэтому патриотизм может выражаться как в одобрении политического строя, так и в его критике, в актив­ном стремлении изменить государственное устройство Родины (например, патриотизм декабристов, направленный во имя любви к Родине на свержение самодержавия). Таким образом, может формироваться особый вид патриотизма, основанный на идее освобождения родной страны от неправедных правителей и связанный с борьбой за справедливое общественное устройство.

В любом случае в идее патриотизма акцентируется аспект гра­жданственности: личность должна принимать заинтересованное участие в делах не конкретной политической общности, а сооб­щества, образованного индивидами на основе единства интере­сов. Такова специфика гражданского патриотизма.

В идеологическом обеспечении этики гражданственности ло­гически противоположными патриотизму выступают такие по­нятия, как космополитизм и интернационализм, в свою очередь, противостоящие друг другу. В идее космополитизма всегда суще­ствовало два оттенка: стремление преодолеть государственную ограниченность во имя более широких общечеловеческих инте­ресов и равнодушие к общественной жизни, бегство от ответст­венности за происходящее в «своем» обществе. Желательно, чтобы педагог научил детей различать эти оттенки и давать им соот­ветствующую оценку, показывая, что космополитизм — это не форма нравственной индифферентности и душевной лени, а" особая нравственная позиция. Кстати, она никогда не была ис­точником социальной агрессии и никому не принесла вреда.

Специфическим проявлением космополитизма в XX в. стал пацифизм — отрицание любой формы насилия в политике. Гра­жданственная позиция пацифизма в определенном смысле воз­вышает его над ограниченностью патриотизма; в ней проступа­ют признаки того, что личность ощущает свою причастность к новой общности — всему человечеству.

Интернационализм — специфическое понятие, выработанное марксистской идеологией, означающее политическое единство и взаимодействие наций в общем социальном проекте. Чувство интернационализма возвышало человека над привязанностью к первичным социальным общностям, делало его единым с «про­летариями всех стран».

По своим основаниям идеология интернационализма так же, как и космополитическая, способствует осознанию общечело­веческих ценностей. Различие состоит в том, что космополит дистанцируется от всякого государства, интернационалист же служит государству в любой точке земли. Космополит — «гражда­нин мира», он отчужден от любой исторически конкретной со­циальной общности, он «везде чужой». У интернационалиста же в основании жизненной программы лежит заинтересованность в делах любого народа, он «везде свой».

6.5. НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЗМА И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Наряду с общими признаками политической культуры и «до-культуры» и их проявлениями в таких феноменах, как патрио­тизм, интернационализм и др., у каждого историко-культурно­го региона имеются свои особенности, влияющие на специфи­ку становления и проявления гражданственности. Есть они и у России, и у Беларуси. Вместе с тем в формировании этики гра­жданственности здесь прослеживается много общего. Вопрос этот — один из наиболее сложных и запутанных и, будучи отдан на волю стихии или традициям, может принести немало бед. Поэтому моральный долг учителя - в меру своих сил и возмож­ностей помочь учащимся разобраться в нем.

На формирование специфики национального самосознания, патриотизма, гражданственности — того, что связано с поняти­ем национальной политической культуры народов России и Бела­руси, определенное воздействие оказывает прежде всего их ме­сторасположение — в эпицентре «столкновения цивилизаций», что, безусловно, имеет свои последствия для нашей общей по­литической морали. Граница между «Западом» и «Востоком» обо­значается чрезвычайно трудно, но в общем плане она проходит между светской и религиозной культурами, между официаль­ной и бытовой сферами.

Так, если общественные цели и ценности близки у нас с западны­ми, то образ мыслей и жизни населения ближе к восточному. В области политической жизни и Россия, и Беларусь всегда стремились участво­вать в европейской политике, но при этом часто пользовались метода­ми восточного характера. Контуры политики «по-восточному» уловить трудно, но ориентирована она на силу, а не на право, с ней связаны неподконтрольная харизматическая власть, приоритет государственных целей перед правами личности, преобладание традиционализма над ди­намизмом, жесткость, слабое действие правовых обязательств. В поли­тике восточнославянских государств можно найти немало следов «ази­атчины», начиная с автократизма и заканчивая склонностью к сило­вым методам, тайной дипломатии, тайной полиции и т.п.

Среди основных этических характеристик «восточной» поли­тической традиции России, воспринятой и усиленной Белару­сью, следует выделить такую, как оппозиция власти и народа. Исключительное положение власти, достигаемое благодаря мо­нополизации в едином властном центре системы социальных и экономических зависимостей, замкнутости политической эли­ты и полному отчуждению остального населения от политики, обеспечивает власти прочность позиций и практическую неподконтрольность ее политической деятельности. Власть на самом деле осуществляется в условиях постоянного гражданского са­ботажа, неосознанного страха и отвращения населения, при­крытых внешней пленкой равнодушия. Власть располагает лишь бюрократией и аппаратом принуждения при сознательном не­участии населения, что делает управление «сверху» обыкновен­но малоэффективным. Всю ответственность за судьбу нации на­род возлагает на «власть», демонстрируя тем самым свою поли­тическую малограмотность и беспринципность, а иногда и от­сутствие политической нравственности. Именно такой характер политической культуры продуцирует российская традиция, на­чиная с Московского государства и обретая свою кульминацию в эпоху диктатуры Сталина и партийной номенклатуры.

Кроме геополитических предпосылок размывания политиче­ской морали, существуют исторические, свойственные нашей общей — сначала российской, а затем и советской истории. По­литическая модернизация России всегда проводилась властью присущими ей методами. Христианизация Руси князем Влади­миром, централизация власти Иваном Грозным, «европеизация» России Петром I, реформы Александра II, наконец, индуст­риализация и коллективизация страны, проводимые Сталиным, обозначают вехи, за которыми начинаются эпохи, не имеющие с прежними ничего общего. Эта особенность российской модер­низации приводит к глубокой атрофии чувства исторической памяти, преемственности, уважения к традиции — важнейших политико-моральных ценностей. Политическое сознание стано­вится насыщенным деструктивным содержанием, радикализмом, цинизмом. Неудивительно поэтому, что новые ценности, требуе­мые временем, не усваиваются большинством населения.

Особенностью становления русской и белорусской полити­ческой культуры явилось также влияние православной церкви. Точнее было бы сказать, что православие не оказывало, чем ока­зывало политико-этическое воздействие на народ. Созерцательность православия, транслируя типично восточную ментальность, ска­залась, скорее, на социальной пассивности церкви и народа. Что действительно несла религия в народ, так это, на наш взгляд, изоляционистски-националистический элемент, развивавший идею духовной исключительности и мессианства православия и славянских народов. Таким образом, социально-этическая жизнь была мало «окультурена» православием. Поэтому, когда нача­лись процессы активной трансформации славянского общества, оно не сыграло роли стабилизатора политической морали.

В работах М. Вебсра исследуется, сколь значительную роль в форми­ровании этики гражданственности играло в свое время *протестантское* сознание, возникшее во многом из этического протеста. Мирская аскеза, перевоплощаясь в этику профессионального призвания и порождая этос рационального предпринимательства, стала катализатором эконо­мической динамики. Другая религиозно-этическая традиция может дей­ствовать по другому, порождая купечески-спекулятивный, насильст­венно-присваивающий и другие этосы. То, что в сегодняшней России доминируют именно последние непродуктивные виды этической реак­ции на появление рыночных отношений, и то, что вообще капитализм в православных странах «не приживается», во многом можно объяснить неактивистским этосом православия.

Кроме объективных факторов, воздействующих на политиче­скую мораль, не меньшее значение имеют, конечно, и субъек­тивные, внутренние, факторы социальной нравственности, ка­сающиеся индивидуальной этики. Общественная мораль пред­ставляет собой во многом иной культурный феномен, чем ин­дивидуальная: она относится к иной сфере событий, имеет иные критерии, иные нормы. Но нельзя игнорировать их внутреннюю связь и взаимообусловленность. Если безнравственны члены об­щества, это будет влиять и на мораль самого общества.

Наш нравственный климат никак не могут украшать такие черты, как бытовые сквернословие, воровство, хулиганство, пьянство, необяза­тельность, непунктуальность и т.д. Особенно неприятны негативные явле­ния, касающиеся уважения личности другого, неприкосновенности мо­рального и физического достоинства ближнего, его имущества, его прав.

Этика индивидуализма в российской и белорусской традици­ях, к сожалению, нашла однозначную трактовку как эгоизм и заслужила только осуждение. Преобладание в нравственной мат­рице начал коллективистской этики солидарности, общей всем восточным культурам, весьма продуктивным может быть в ус­ловиях традиционного общества, но при отказе от индивидуа­лизма ведет к нивелировке личности, к перенесению центра тя­жести с индивидуальной ответственности на коллективную, что приводит к неразвитости индивидуальной совести.

К субъективным факторам, определяющим специфику по­литической культуры и гражданственности, относятся и «пара­доксы национального характера» (Н.О. Лосский). Он связывает различные формы проявления гражданственности в России — массовые и индивидуальные - с такими особенностями русско­го характера, как могучая сила воли и страстность, проявления­ми которых выступают «максимализм, экстремизм и фанатиче­ская нетерпимость». Определяя страстность как «сочетание силь­ного чувства и напряжения воли, направленных на любимую или ненавидимую ценность», Н.О. Лосский прослеживает ее дей­ствие в политической жизни общества.

Он отмечает «сверхчеловеческую силу воли многих революционе­ров», в частности у Б. Савинкова и его сподвижников, а также «несги­баемую волю и крайний фанатизм Ленина вместе с руководимыми им большевиками, создавшими тоталитарное государство в такой чудовищ­ной форме, какой не было и, даст Бог. не будет больше на Земле». Особенно опасно, считает философ, когда такая могущественная страсть, как накопление собственности «естественно сочетается с дру­гой страстью — властолюбием: богатство дает человеку власть над мно­гими людьми и возможность легко удовлетворять свои желания». Н.О. Лосский анализирует множество примеров «единолично прояв­ленной силы воли, а также максимализма и экстремизма русских лю­дей», образцом которых был для него Петр Великий. Как пример «фа­натической нетерпимости, до которой могут доходить русские люди под влиянием идеологических разногласий», Н.О. Лосский приводил В.Г. Белинского — «неистового Виссариона», «экстремизм и бунтарст­во» М.А. Бакунина, «чрезмерный морализм» Л.Н. Толстого.

Качества славянского характера Н.О. Лосский связывает с такими объективными факторами, как бескрайний простор вос­точно-европейской равнины и ее климат (короткое лето), поро­ждающие «привычку к чрезмерному кратковременному напря­жению сил» и «непривычку к ровному, размеренному постоян­ному труду». Однако, по его мнению, внешние факторы играют лишь роль условий, поводов, на которые «личность свободно отвечает своими чувствами и поступками». Подлинная же их причина заключается в интересах и чувствах русского народа.

Недостаточным признает Н.О. Лосский объяснение других основополагающих проявлений русского характера — лености и пассивности (на первый взгляд противоречащих страстности и волевой силе) лишь длительным «развращающим влиянием кре­постного права». На самом деле, считает философ, проистекают они из социального соотношения целей и средств наших по­ступков, когда «цель, увлекающая нас, может быть достигнута не иначе как средствами ... которые сами по себе не интересны нам, сами по себе не имеют цены и потому скучны, даже ино­гда тягостны». Именно так обстоит дело с высокими целями и идеалами гражданского общества, достижение которых требует длительного напряжения сил.

Интересно предоставить учащимся для анализа следующие рассуж­дения Н.О. Лосского, которые могут быть применены не только к рус­скому человеку, но и белорусу. «Человек, стремящийся к такому идеалу абсолютно совершенного бытия, живущий им в мечтах и зорко подме­чающий несовершенства нашей жизни вообще и недостатки собствен­ной деятельности, разочаровывается на каждом шагу и в других людях, и в их предприятиях, и в своих собственных попытках творчества. Он берется то за одно, то за другое дело, ничего не доводит до конца и наконец перестает бороться за жизнь, погружается в лень и апатию... Русскому человеку свойственно стремление к абсолютно совершенно­му царству бытия и вместе с тем чрезмерная чуткость ко всяким недо­четам своей и чужой деятельности. Отсюда часто возникает охлаждение к начатому делу и отвращение к продолжению его; замысел и общий набросок его часто бывает ценен, но неполнота его и потому неизбеж­ные несовершенства отталкивают русского человека, и он ленится про­должать отделку мелочей».

Повинуясь чувству долга, и русский человек, и белорус вы­рабатывают в себе способность выполнять обязательную работу добросовестно и точно, но в работе не строго обязательной они могут проявлять небрежность, неточность, неряшливость, опаз­дывая на встречи и нарушая обязательства.

Вместе с тем сила воли славянина обнаруживается как раз в том, что, заметив какой-либо недостаток, нравственно осудив его и повинуясь чувству долга, он преодолевает его и вырабаты­вает в совершенстве противоположное ему положительное ка­чество. Увлекаясь, например, «положительными принципами, выработанными в Западной Европе, он становится более евро­пейцем, чем сами европейцы ... потому что он свободен от их национальной ограниченности», в чем мы убеждаемся и сегодня.

Вообще становление и формирование гражданских качеств протекает у славян не логично и последовательно, как, напри­мер, в странах с протестантской моралью, а в горниле противо­речий и парадоксов. Кроме удивительного сочетания силы воли и страстности, с одной стороны, и лени и апатии — с другой, Н. О. Лосский отмечает и иные мучительно-противоречивые свой­ства русской души, наложившие отпечаток на своеобразие рос­сийской гражданственности. К ним он относит свободолюбие, стремление к воле, анархичность — и гипертрофированную по­требность в государственности, деспотизме; человечность, мяг­кость, доброту — и жестокость, склонность к насилию; обост­ренное сознание личности, индивидуализм — и безличный кол­лективизм; универсализм, всечеловечность — и национализм, самохвальство; смирение — и наглость; рабство — и бунт.

К числу первичных гражданских добродетелей славянских народов Н.О. Лосский относит любовь к свободе и ее высшее проявление — свободу духа, которые он связывает с исканием абсолютного добра. Но здесь тоже имеют место парадоксы.

«Искание абсолютного добра и связанное с ним служение высшему началу побуждает целые слои русского народа подчинить свою свободу государству как необходимому условию обуздания зла... Одна из при­чин, почему в России вырабатывается абсолютная монархия, иногда граничащая с деспотизмом, заключается в том, что трудно управлять народом с анархическими наклонностями».

Ориентацию на сильную власть в русском и других славян­ских народах всегда поддерживало и развивало православное духовенство, которое видело в государстве единственного борца со злом. Поэтому в интерпретации церкви «патриотизм, т.е. ес­тественная любовь к родине, и национальное чувство, т.е. лю­бовь к русскому народу как носителю великих духовных и исто­рических ценностей», должны были объединиться «с любовью к государству в одно неразрывное целое».

Особенностью гражданственных позиций в России является и то, что «борьба против мещанства, т.е. против буржуазного умонастроения, ведется русской интеллигенцией во имя свобо­ды ее, против подавления ее государством или обществом». В чис­ле многих парадоксов Н.О. Лосский отмечал, что «политически Россия была абсолютной монархией, а в общественной жизни в ней была бытовая демократия, более свободная, чем в Запад­ной Европе». Следует иметь в виду, что по своему характеру сла­вяне вообще склонны к демократии, проявляя ярко выражен­ную нелюбовь к условностям, иногда бьющую через край.

6.6. НАСИЛИЕ И НЕНАСИЛИЕ: МОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР ГРАЖДАНИНА

В начале третьего тысячелетия, пришедшего на смену XX в. — веку насилия и жестокости, сама постановка вопроса о выборе между насилием и ненасилием может показаться бессмысленной и даже кощунственной. По крайней мере, этика, конечно же, должна быть направлена против насилия: ведь ее содержатель­ной определенностью выступает добро, борьба со злом. Но не все так однозначно. Именно необходимость борьбы со злом как в человеческом сообществе, так ив личной судьбе каждого за­ставляет постоянно искать средства этой борьбы и решать: «Добро должно быть с кулаками?». Иными словами, допустима ли борь­ба со злом с помощью насилия? Возможна ли она вообще без насилия? И не является ли в таком случае насилие тоже злом?

Вынуждены решать эту проблему каждый раз заново и новые поколения, вступающие в жизнь. Но сделать правильный мораль­ный выбор гражданской позиции в отношении к насилию и ненасилию можно не на основе сиюминутных эмоций, чувств и настроений, даже самых благородных, а только на основе зна­ний и продуманных предпочтений. И опять-таки, помочь моло­дым людям разобраться в этой проблеме может и должен педа­гог, конечно, при условии, что он сам занимает правильную, взвешенную позицию в этом вопросе на уровне достаточной своей компетентности. Поэтому мы считаем необходимым пред­ставить здесь материал — «информацию к размышлению» — о соотношении насилия и ненасилия с точки зрения современного этического знания.

Проблема насилия

В истории и теории рассматриваемого вопроса всегда присут­ствовала идея, что насилие — это необходимое средство для ста­бильного существования и управления обществом и одновре­менно — для обретения человечеством свободы (марксизм вооб­ще рассматривал насилие как «повивальную бабку истории»). Сомнительность и несостоятельность этой идеи в XX в. была доказана ценой невосполнимых физических и нравственных по­терь. Революция 1917 г. и гражданская война в России, две ми­ровые войны, жестокие непрекращающиеся локальные войны с очевидностью, не требующей доказательств, показали, что насилие не приводит к желаемым целям: свободе и благоденст­вию. Более того, насилие — эта канва XX в. — вовлекло человече­ство и самые демократические страны в ситуацию возмездия, которое привело к появлению феномена терроризма как средст­ва борьбы за социальную справедливость — средства, лишающе­го человечество его атрибутивного свойства — человечности.

С другой стороны, — и это особенно важно иметь в виду при­менительно к системе воспитания и формирования личности — трудно обойтись без определенной доли насилия, если пони­мать под ним ограничение свободы. Вместе с тем не всякое огра­ничение свободы есть насилие. Ограничивают свободу личности и принуждение или «заставление», которые могут и не прояв­ляться как насилие. Принудить, заставить — значит, оказать дав­ление на личность или пресечь какую-либо ее деятельность. Не­которые меры принуждения просто необходимы, поскольку спо­собствуют сохранению витальных сил и свобод («заставление» больного ребенка есть и принимать лекарство, непослушного — следовать правилам, например, переходить дорогу в положен­ном месте). Человек может сам заставить себя делать что-либо или отказаться от чего-либо, или «заставление» может реализовываться в общении двух и более людей (учитель и ученики, родители и их дети). Иными словами, «заставление» есть либо самозаставление, либо заставление других через самопринужде­ние, психическое или физическое понуждение и пресечение. Поэтому, по мнению специалистов по этике, хотя связь между принуждением и насилием, безусловно, есть, было бы ошибоч­но приравнивать, идентифицировать их.

Так, не требует доказательств положительная оценка само­принуждения, направленного против лени, дурных привычек, губительных пороков, — это элемент внутренней духовной куль­туры. Но педагог должен умело подвести молодого человека к мысли, что способен совершенствоваться только тот человек, который понимает, что самовоспитание, самопринуждение и самопонуждение есть сопротивление злу — силой воли, характе­ра, гражданского долга.

Однако вопрос этот не так прост в теоретическом и трудно разре­шим в практическом отношении, особенно в педагогической практике. Во-первых, кто-то может возразить: понуждать себя можно и ко злу. Разумеется, но принуждающий себя ко злу есть несчастнейший чело­век, ибо это *самонасилие, самопредательство.* Примеры тому — Кирил­лов в «Бесах», Раскольников в «Преступлении и наказании» Ф.М. Дос­тоевского. Во-вторых, если самопринуждение все же воспринимается в большинстве случаев как положительный фактор, то психическое по­нуждение, заставление или запрет со стороны другого часто расценива­ется как насилие, насильственное вмешательство в чужую жизнь, осо­бенно молодыми людьми. И хотя очевидно, что заставляющий не дела­ет зла, если заставляет, например, ребенка учиться или чистить зубы, но право родителей и учителей на «заставление» часто воспринимается как насилие. Особенно остро обсуждается сегодня в молодежной ауди­тории вопрос о запрете или, напротив, легализации наркотиков. Пока­зательно, что даже те молодые люди, которые сами выступают против употребления наркотиков, борьбу с ними — не только запрет, но даже агитацию против них - со стороны педагогов, родителей и общества считают насилием и покушением на право человека распоряжаться соб­ственной жизнью. Поэтому педагог должен обладать большим тактом, чтобы его «заставление» не воспринималось как насилие и не вызывало однозначно негативной реакции.

Необходимо также обращать внимание будущих граждан на то, что государственные правовые нормы и законы также не всегда следует рассматривать как законы насилия. Законы граж­данского понуждения обращаются к автономной воле гражда­нина как субъекта права для того, чтобы гражданин обрел зре­лое правосознание. Закон вовсе не попирает достоинство чело­века, но властно понуждает его гражданские чувства формою запрета или разрешения сделать те внутренние усилия (напри­мер, действовать в рамках закона), которые гражданин мог, но не совершил.

Возникает вопрос: а если гражданин предпочтет не подвергать себя самопринуждению? В такой ситуации ему или может быть предоставле­на свобода произвола (анархизм), или общество вынуждено будет об­ратиться к воздействию на него силою закона и права — насилием.

В рамках этики гражданственности существуют и другие точ­ки зрения на место насилия в организации социальной жизни граждан. Так, согласно одним концепциям, государство и толь­ко оно пользуется исключительной легитимной (законной) при­вилегией на применение насильственных средств, включая убий­ство. Считается, что такая легитимация насилия означает вместе с тем его ограничение и упорядочение. Насилие в этой парадиг­ме рассматривается как существенный признак государства, который многими исследователями включается в его определе­ние: так, традиция, идущая от К. Маркса и Ф. Энгельса, связывает государство с особыми отрядами вооруженных людей, а традиция, идущая от М. Вебера, — с монополией на легитимное насилие. Однако к концу XX в., когда появились «сверхпроизво­дительные» средства насилия, которые несут в себе опасность всеобщего уничтожения и уже по одной этой причине не имеют локализованных, целенаправленных форм применения, огра­ниченное и контролируемое насилие, осуществляемое государ­ством (борьба с терроризмом), может нести в себе такую же угрозу для людей, какой является и его неограниченное и бес­контрольное применение (сам терроризм). Напрашивается во­прос: правомерно ли противостоять насилию силой? С одной стороны — да, следует пресекать насилие любым способом, за­щищая людей от него. Но, с другой стороны, это значит самим становиться на позиции насилия, «допускать допустимость не­допустимого». Таким образом, под вопросом оказывается сама идея насилия во благо.

Что же такое насилие? Уже в самом понятии «насилие» за­ключена отрицательная оценка. Насилие есть деяние произволь­ное, необоснованное, возмутительное. Совершающий насилие есть злодей, покусившийся на естественные права человека. Од­нако учитывая сложность понятия, целесообразно оперировать ценностно-нейтральным определением насилия, ибо если ис­ходить из субъективно-ценностного осуждающего определения, то обращение к насилию не может быть оправдано никогда.

Что входит в содержание насилия? Самое очевидное — убий­ство и телесные повреждения. Но следует ли говорить о насилии только в случае уже свершившегося факта или в это понятие включается и намерение? Представляется, что насилием следу­ет считать и намерение, а также угрозу смертью или физически­ми (телесными) повреждениями. Вместе с тем, если отрица­тельная активность не ведет к кровопролитию, она часто не счи­тается насильственной. Но такая трактовка недостаточно требо­вательна с этической точки зрения. Более корректно включение в понятие насилия не только физических, но и ментальных, и эмоциональных — духовных элементов.

Здесь уместно сослаться на основателя теории и практики ненаси­лия М. Ганди, который называл насилием все, что имело отрицатель­ную ценность в освободительной политической борьбе: ложь, дезин­формацию, мстительность, бескомпромиссность, ненависть. Ненависть, по Ганди, являет собой утонченную форму насилия, ибо, если она внутри, она не позволяет практиковать ненасилия. Ненависть, мсти­тельность, бескомпромиссность - насилие, поскольку они носят *дей­ственный характер,* выступают *основой* насильственного поступка. Ины­ми словами, в контексте гражданских отношений понятие насилия так или иначе связывается именно с поведением.

Есть еще одна проблема в понимании насилия — это формы проявления насильственных действий. Насилие выступает в раз­ных формах и не сводится только к нарушению прав человека или к военной силе. Можно говорить о прямом (личном) наси­лии между индивидами; насилии, совершающемся в структурах социальных институтов, предприятий и учреждений; физиче­ском насилии: избиении, пытках и прочем; психическом — уг­розах, принуждении, агитации; скрытом и открытом насилии. При этом бывает трудно однозначно ответить на вопрос, всегда ли насилие есть зло. Ведь оно так многолико: от безобидного игрового насилия (игра котят, борьба на ринге) или необходи­мой реакции самозащиты до агрессивной враждебности, жажды мести и даже убийства1. И осуждая одни, наиболее крайние и жестокие формы насилия, вполне можно прийти к оправданию других.

Важно также зафиксировать объем понятия «насилие». Напри­мер, когда политическая активность граждан принимает форму сопротивления, вопрос о содержании насилия ограничивается мерой сопротивления, которое оказывают граждане тому, что оценивают как несправедливое.

В широком социальном контексте насилие — это право дейст­вовать без всяких на то прав. Насилие имеет место всюду, где на людей оказывается такое воздействие, при котором их актуаль­ная физическая и духовная возможности самореализации мень­ше, чем они могли бы быть при отсутствии подобного прессинга. Противоположный образ жизни и действий, предполагающий не­применение насилия и отказ от него при решении любых част­ных и гражданских проблем обозначается понятием «ненасилие». Идея ненасилия, в основе которой лежит иное видение мира и отношение к нему, настолько важна и одновременно сложна, что осмысление ее потребовало особого философского подхода, обозначаемого как этика ненасилия.

Этика ненасилия

В системе гражданских отношений ненасилие - это прежде всего борьба за справедливость, за права человека, за власть, но без применения силы и причинения вреда, прежде всего физическо­го. Вместе с тем ненасилие нельзя рассматривать только как раз­новидность борьбы, которую стоит избрать из соображений це­лесообразности и эффективности. Ненасилие не сводится лишь к отказу от насильственных действий, от применения силы, а в позитивном плане включает в себя уважение и утверждение гра­жданских прав личности. Можно сказать, что ненасилие — это фиксируемый порог терпимости к другому, к тому, что не есть Я. Благодаря ненасилию становится возможным перенести в сфе­ру общественной практики этические нормы любви и правды. Таким образом, идея ненасилия предлагает своеобразную кон­цепцию человека, где он становится высшей ценностью.

Проблема ненасилия всегда была предметом внимания ми­ровых религий. Своеобразие буддизма и других восточных рели­гий, не допускающих абсолютного размежевания добра и зла, — в однозначности внутренней установки: не нанести ущерба, не допускать никакого насилия. Христианская культура и ислам видят в ненасилии идеал социальной гармонии и справедливости. В этих культурах идея ненасилия включается в систему граждан­ских отношений.

В центре внимания европейской культуры всегда был идеал ненасилия, сформулированный в Нагорной проповеди Иисуса Христа в качестве средоточия духовных усилий человека. Как бы возражая ветхозаветному «Око за око, зуб за зуб», Иисус Хри­стос утверждает: «А я говорю вам: не противься злому. Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую». Бес­конечно мудрый, но трудновыполнимый завет.

Заповеди непротивления злу насилием, любви к врагам по­нятны и одновременно парадоксальны: они, казалось бы, про­тиворечат здравому смыслу, природным инстинктам и социаль­ным мотивам человека и поэтому воспринимались и восприни­маются, мягко говоря, скептически. Люди склонны считать, что Нагорная проповедь предназначена для идеального мира, и нуж­но быть святым, не от мира сего, чтобы принять ее логику. Од­нако этот способ поведения по заповеди не меняется из-за того, что требуется действовать в реальном мире, в котором принято «бить по щекам».

Апостолами этики ненасилия в XX в. считаются Махатма (Мохандас) Ганди, Мартин Лютер Кинг, Лев Толстой, а также А. Швейцер, Д. Фейхи, Д. Шарп. Для Ганди ненасилие было не просто политической тактикой борьбы за освобождение Индии от метрополии. Ненасилие -это основополагающий принцип целостности его мировоззрения. Прин­цип, который находит воплощение в идеалах благоденствия, самоуправ­ления общин, ненасильственного гражданского сопротивления. Умест­но напомнить в этой связи и максиму Л. Толстого о *непротивлении злу силою.* Толстой и его последователи не только называют насилием вся­кое заставление-принуждение, но и отрицают любое внешнее понуж­дение как насилие. «Толстовцы» настолько идентифицируют понятия «насилие» и «зло», что сама проблема непротивления злу насилием интерпретируется ими как непротивление «злу злом». Из всей сферы волевого заставления толстовцы признают только самопринуждение (в форме насилия над своим телом). Что же касается других аспектов при­нуждения (например, психического), толстовцы тоже отвергают их как зло, насильственное вмешательство в чужую жизнь. Каким же образом в таком случае воспитатель может понуждать ребенка, подростка, мо­лодого человека отказаться от вредных привычек, скажем, от наркоти­ков: ведь это будет «насильственное вмешательство в чужую жизнь»?

В конце XX века — века насилия и жестокости, войн и пре­ступности — концепция ненасилия становится особенно акту­альной. Для современной концепции ненасилия характерны, по мнению А.А. Гусейнова, по крайней мере, два важных момента. Первый: ненасилие органически увязано с борьбой за справед­ливость; оно рассматривается как наиболее действенное и адек­ватное средство в этой борьбе. Ненасильственная борьба стано­вится единственно возможным, реальным и эффективным пу­тем к добру и справедливости. Она вносит изменения в мир, является началом нового — справедливого, отвечающего идеа­лам любви и правды, — типа отношений между людьми.

Ненасильственная позиция сегодня, как и две тысячи лет назад, требует героизма, но это не героизм долготерпения, а героизм ответст­венного поведения. В свете такого понимания евангельская заповедь не­противления злу означает новые требования:

* не подчиняться несправедливости, оказывать сопротивление;
* не прибегать к ответному насилию;
* «подставляя другую щеку», обращаться к совести человека, при­нуждая его к изменению.

Второй: ненасилие, способное преобразовать отдельного че­ловека и межличностные отношения, носит социальный харак­тер, вторгаясь в отношения гражданского общества; оно спо­собно также преобразовывать общественные институты, взаи­моотношения больших масс людей, классов, государств. Сто­ронники ненасилия убеждены, что даже политика — этот «от­чий дом» организованного и легитимного насилия — может быть кардинально преобразована на принципиально ненасильствен­ных основах и что от этого преобразования она только выиграет.

У этики ненасилия, обосновывающей моральные преимущест­ва ненасилия, есть ряд аргументов. Во-первых, отвечая на наси­лие насилием, злом на зло, мы не боремся с ними, так как не утверждаем добро, а только увеличиваем количество зла в мире. Во-вторых, ненасилие разрывает «обратную логику» насилия, порождающего эффект «бумеранга зла» (Л. Толстой), согласно которому содеянное тобой зло обязательно вернется к тебе. В-третьих, требование ненасилия ведет к торжеству добра, по­скольку способствует совершенствованию человека. В-четвертых, не отвечая на зло насилием, мы противопоставляем ему силу, ибо способность «подставить щеку» требует гораздо большей силы Духа, чем просто «дать сдачи».

Одна из важнейших особенностей ненасильственной страте­гии поведения заключается в том, что человек при этом берет на себя ответственность за зло, царящее в мире. Чтобы возлю­бить врага, открыть себя для отношений сотрудничества, инди­вид должен осознавать собственную причастность к насилию, честно признаться, что и он сам мог бы оказаться на месте того, кого он считает насильником и врагом. Таким образом, ненаси­лие — не поощрение зла и не трусость, но способность достойно противостоять злу и бороться с ним, не роняя себя и не опуска­ясь до уровня зла. Ведь ненасильственный путь предполагает: во-первых, решение всех социальных и политических вопросов пу­тем сотрудничества и договоренностей; во-вторых, легитимное, массовое, активное сознательное участие граждан, вовлеченных в этот процесс; в-третьих, высокий уровень культуры и исклю­чительное напряжение нравственных сил граждан. Наверное, поэтому у этики ненасилия так много сторонников — и идеоло­гических, и практически действующих в рамках различных дви­жений (хиппи, пацифисты, «зеленые» и др.).

Вместе с тем не следует сбрасывать со счетов и аргументы сторонников насильственной борьбы со злом. Конечно, мало кто сомневается, что ненасилие лучше, чем насилие. Даже те обще­ственные движения и институты, которые практикуют насилие как норму социальных отношений, и те теории, которые оправ­дывают его, не столько считают насилие позитивным явлением и желаемым состоянием, сколько принимают его как данность. В то же время в концепции ненасилия они видят лишь утопич­ную, красивую мечту, которую нельзя использовать. Главный аргумент противников ненасилия, одновременно защищающий насилие, — это безнаказанность зла в условиях ненасилия.

Оперируют они, в основном, конкретными примерами, но приме­ры эти весьма убедительны. Действительно, разве насильственная борь­ба с оккупантом и агрессором не есть добро? Что было бы, если бы во время Великой Отечественной войны наш народ, исповедуя этику не­насилия, подставлял бы «другую щеку» фашизму? Или самооборона от напавшего на тебя преступника? А разве содержание его в тюрьме не есть насилие и не следует ли поэтому нам вовсе отказаться от этого, а заодно и вообще от борьбы с преступностью и терроризмом? Так что у сторонников «добра с кулаками» тоже есть своя, весомая точка зрения.

Еще один недостаток противники этики ненасилия видят в ее, на их взгляд, слишком благостном представлении о человеке. Теория и практика ненасилия действительно акцентирует вни­мание на присущем человеку стремлении к добру, рассматривая эту склонность в качестве своеобразного архимедова рычага, способного перевернуть мир. Однако они вовсе не считают, что добро исчерпывает нравственную сущность человека, более того, они склонны признать, что человеческое поведение может быть источником зла. Но считать человека полностью злым сущест­вом — значит клеветать на него. Считать же его только добрым — значит льстить ему. Именно такую ошибку допускают те, кто утверждает, что каждый человек — или хищный «волк», склон­ный к разрушению и насилию, или покорная «овца», не спо­собная постоять за себя (Э. Фромм). Только признание моральной амбивалентности, двойственности природы человека выражает справедливое отношение к нему.

Именно такая, сугубо трезвая, реалистическая концепция человека является исходной основой, гарантией действенности и, более того, «технологической парадигмой» ненасильствен­ной борьбы, которая делает ставку на доброе начало в человеке. Это доброе начало можно усиливать (путем культивирования) и приумножать (путем сложения). Ненасильственная борьба пред­лагает путь, стратегию и тактику такого усиления и приумно­жения добра. Таким образом, ненасильственные акции как аль­тернативный и покорности, и насилию способ поведения в кон­фликтной ситуации вполне могут быть расценены как «конкрет­ная тактика добра в борьбе со злом, практическая этика любви и сотрудничества» (А.А. Гусейнов).

Для этого необходимо, чтобы и сторонники насилия, и все мы смог­ли: а) отказаться от монополии на истину, признавая, что все могут ошибаться; б) осознать, что каждый вполне мог бы быть на месте сво­их оппонентов, и под этим углом зрения критически проанализировать свое поведение и то, что могло бы в нем провоцировать враждебную позицию оппонентов; в) исходя из убеждения, что человек всегда луч­ше того, что он делает, и что в нем всегда сохраняется возможность изменений, искать такой выход, который позволил бы оппоненту со­хранить достоинство, не унижая его; г) не настаивать на своем, не отвергать с ходу точку зрения оппонента, а искать приемлемые реше­ния; д) пытаться превращать врагов в друзей, ненавидеть зло, но лю­бить людей, стоящих за ним. Очевидно, что подобная тактика нена­сильственных действий актуальна и реальна не только в гражданствен­ных, но и межличностных отношениях. Она не ставит задачу преодо­леть зло насилия, ибо это невозможно (насилие органично человече­ской природе и, как проницательно писал М. Л. Кинг, «бесконечная гражданская война бушует внутри нас»), а объявляет ему вечный бой. И педагог может и должен показывать детям, что бой этот не безнадежен.

В плане позитивного социального действия ненасилие имеет три аспекта: непротивление, пассивное сопротивление, активное действие. Нет сомнения, что именно последнее содержит в себе наиболее конструктивный потенциал и является залогом успеха в утверждении идеалов гражданского общества и социальной справедливости.

К сожалению, существует устойчивый стереотип, рассмат­ривающий ненасилие как социальную пассивность и психоло­гическую трусость, отсутствие мужества. Это обвинение никак нельзя считать справедливым. Прежде всего, следует провести различие между понятиями силы и насилия. Сила является неотъ­емлемым и фундаментальным свойством бытия человека, про­являющимся в самых разных формах (борьба за существование, реакция самообороны, проявление политической силы и др.). Сила может проявляться как в насилии, так и в ненасильствен­ных действиях. Разница между ними в том, что насилие — это разрушительная сила, точнее даже, саморазрушительная, ибо в конечном счете оно оборачивается против самого себя. Ненаси­лие же является позитивным, конструктивным выражением силы: оно тоже сила, но при этом более сильная, чем насилие.

Ненасилие нельзя также путать с пассивностью. Пассивность представляет собой вызванную отсутствием силы капитуляцию перед несправедливостью. По сравнению с ней даже насилие в качестве ответа на несправедливость является более предпочти­тельным: это, конечно, ложный путь, но все-таки путь актив­ного неприятия и борьбы со злом. В отличие от пассивности не­насилие, помимо огромной внутренней работы и духовной ак­тивности, направленной (не в последнюю очередь) на преодо­ление страха, предполагает продуманную наступательную так­тику, технологию противостояния злу и воздействие на людей и институты с целью вызвать изменение в их позиции.

К сожалению, многие идеологии, в частности идеология классовой борьбы, националистических движений, религиозно-фундаменталист­ских направлений, культивируют и освящают насилие, однозначно свя­зывая его с борьбой за социальную справедливость. Революционное насилие считалось и при некоторых режимах считается даже чистили­щем, через которое надо пройти трудящимся, чтобы сбросить с себя мерзость эксплуататорского строя. Поэтому во имя оправдания наси­лия, освящения социальной ненависти необходимо представлять нена­силие как форму трусливого смирения перед воинствующим злом, дис­кредитировать его как пассивное и жалкое непротивленчество.

Желательно, чтобы учитель сумел показать ученикам, что в действительности пассивность и смирение — не синонимы не­насилия; напротив, они являются условием и порождением на­силия. Пассивность — это позиция человека, который не дорос до насилия. Ненасилие же — поведение человека, который пере­рос насилие и поднялся на более высокую ступень преодоления страха. Причем помимо преодоления «животного страха» нена­силие требует еще и особой духовной стойкости: смелость, мо­тивированная злобой и мстительностью, трансформируется здесь в этически более высокую и психологически более трудную сме­лость, мотивированную любовью и справедливостью. Поэтому ненасилие — это сила бесстрашия, любви и правды, сила в ее наи­более чистом, созидательном и полном проявлении, направ­ленная на борьбу против зла и несправедливости.

Ненасилие органически сопряжено с мужеством, которое в условиях ненасилия поднимается на новый уровень, обретая аде­кватную этике гражданственности форму.

Традиционно мужество считалось добродетелью мужчин (о чем, в частности, свидетельствует и русская этимология слова), а основной областью общественной деятельности, в которой формировалась и прак­тиковалась эта добродетель, являлась война. Аристотель видел в муже­стве высший добродетельный способ поведения человека в бою, кото­рый и несовместим с безумной яростью, и требует преодоления орга­нического страха.

Однако оказалось, что военное сражение — не единственная сфера мужества. Не менее важно его проявление в гражданской жизни, причем здесь представление о мужестве расширяется. Во-первых, мужество начинают связывать с общественной деятель­ностью, борьбой за социальную справедливость в широком смыс­ле — не только на поле брани. Во-вторых, оно лишается своего сугубо мужского предназначения и обретает статус общечелове­ческой добродетели, равно украшающей и женщин, и мужчин. Именно ненасильственный этический подход «отрывает» муже­ство как личностную добродетель от войны и воинской деятель­ности и превращает его в сознательно и целенаправленно куль­тивируемую гражданственную установку.

Таким образом, ненасилие — это не абстрактная норма, кото­рую остается лишь употреблять в дело, не состояние, которое кем-то и когда-то может быть достигнуто. Оно прежде всего пред­ставляет собой ненасильственную, направляемую силой любви и правды борьбу против зла и несправедливости — как в собствен­ной душе, так и в мире. Это — не усилие, которое должно привес­ти к истине, а истина, которая состоит в усилии. И мужество, которое требуется для ненасильственной борьбы и формируется ею, есть мужество ответственного существования в этом мире.

Насилие и фашизм: этический аспект

Одна из самых опасных форм потенциального и актуального насилия - фашизм. Опасность реализации фашизма в современ­ных условиях предполагает сочетание многих факторов:

* наличие «среднего класса» - социальной базы фашизма;
* затянувшийся политический и экономический кризис;
* наличие революционной ситуации или угрозы установле­ния революционной диктатуры;
* поддержка крупного частного промышленного и финансо­вого капитала;
* существование массовых фашиствующих движений, имею­щих собственные вооруженные отряды, навязавшие обществу массовый политический террор, поддерживаемые и снабжаемые оружием со стороны армии и/или полиции.

Для победы фашизма требуется также, чтобы фашистские движения выработали единую идеологию, которая прошла бы стадию адаптации и стала привлекательной и понятной широ­ким массам. Необходимы также моральная самодискредитация представительной демократии, широкое распространение в об­ществе милитаристских идей, воинствующего национализма и культурного примитивизма.

В настоящее время многие из этих условий на постсоветском пространстве имеются. И в некоторых странах, в частности в Рос­сии, фашизм стал поднимать голову. Во-первых, стало явным идео­логическое сближение различных фашистских и профашистских организаций и групп. Выработан круг объединяющих их идей: рус­ский национализм в великодержавной, имперской форме; анти­коммунизм; антилиберализм; антиамериканизм; антисемитизм и расизм (в «арийском» варианте).

Во-вторых, представительная демократия в России и неко­торых других бывших советских республиках катастрофически себя дискредитировала, слово «демократ» стало почти ругатель­ным, в обществе возродился милитаризм, и «хорошим тоном» стало восхваление армии, а не критика ее. Что касается прими­тивизма, то он обеспечивается небывалым расцветом бульвар­ной прессы, «мыльных опер» и «попсы» на сцене и TV.

В-третьих, у потенциальных фашистов появились деньги из тщательно охраняемых источников. Только «Русское националь­ное единство» приоткрывает тайну и ссылается на свои много­численные охранные предприятия. Остальные вынуждены нехо­тя признавать: деньги дают бизнесмены, т.е. в России появился частный капитал, финансирующий фашиствующие организации.

В-четвертых, власти, особенно на местах, стали покрови­тельствовать или попустительствовать фашистам, причем часто на уровне не областного руководства, а подчиненных ему струк­тур (обычно правоохранительных органов).

В-пятых, стали возрождаться имперская идея и великодер­жавный национализм, росту которых способствовали крах ил­люзии, что Запад бескорыстно «нам поможет», поражение в пер­вой и официальная великодержавная риторика второй Чечен­ской войны, провал правительственной затеи с созданием «на­циональной идеи», холодность отношений с Западом из-за Югославии, а потом Ирака.

В-шестых, обнаруживается прямой контакт российской ар­мии с национал-патриотическими, профашистскими организа­циями (казачьи объединения на Юге России). Это именно тот классический случай, когда регулярная армия обучает, одевает и вооружает воинствующие националистические организации. В-седьмых, фашизм нашел свою «социальную базу»: моло­дежь. Состав фашиствующих организаций резко омолодился, чис­ленность их выросла исключительно за счет молодежи. В услови­ях низкого уровня гражданского воспитания и образования, об­щего идеологического и морального кризиса молодежь легко ста­новится добычей фашизма. Причем к фашистам идут не самые худшие, а те, кто ищет каких-то идеалов, пусть и на крайне примитивном уровне.

Конечно, все это — еще даже не преддверие фашизма. К счастью, по-прежнему отсутствуют многие факторы, необходимые для его побе­ды. Но уже налицо ситуация, позволяющая фашистским движениям закрепиться на политической сцене и начать развиваться, игнорируя парламентские методы борьбы. Особенно опасно то, что фашисты бы­стро усиливают свое влияние именно в молодежной среде. Сегодня по­литикой в России активно и сознательно интересуется меньше 4% мо­лодежи. Но из них больше половины симпатизирует именно фашизму. Если так пойдет дальше, то молодежь разделится на аполитичное и апатичное большинство, с одной стороны, и на политически активное фашиствующие меньшинство — с другой.

К концу XX в. в мире скопилось столько фикций и лжи, что молодым людям трудно найти что-либо подлинное в океане пустых банальностей и идеологем. А идеологемы эти, если им не дать соответствующей оценки и не развенчать их ложного ро­мантизма в глазах молодежи, могут быть весьма опасны. Об этом свидетельствует, в частности, набирающее силу в России и Бе­ларуси профашистское молодежное движение скинхедов — «бри­тоголовых» или «скинов», как они сами себя называют. Причем, если молодежь и подростки проявляют явный интерес к ним и общению с ними, то широкая педагогическая общественность или вообще мало что знает о скинхедах, или хранит на их счет невозмутимое молчание, или не придает им серьезного значе­ния, не замечая их влияния на молодежь. Кто же такие скинхеды?

Они появились в начале 90-х гг. В 1992-м в Москве было всего около десятка скинхедов. Вели они себя тихо и в основном просто красова­лись в центре города. Это был чистый продукт подросткового обезьян­ничества: первые скины старательно подражали западным скинхедам, о которых они узнали из советских СМИ эпохи перестройки. Тогда было модно рассказывать об английских, немецких, а чуть позже — и о чеш­ских бритоголовых. Однако в начале 94-го скинхеды вдруг стали если не массовым, то многочисленным и заметным явлением. В 2000 г. в России насчитывалось свыше 20 тыс. скинхедов: более 4 тыс. в Москве, около Зтыс. в Петербурге, около 2 тыс. в Нижнем Новгороде, Ростове-на-Дону, Ярославле, Пскове, Калининграде. Есть они и в Беларуси - в основном, в Минске и некоторых крупных городах.

Около 80% скинхедов - это старшеклассники, учащиеся ПТУ или безработные, объединенные в маленькие банды по месту жительства или учебы, которые, строго говоря, не являются политическими орга­низациями. Однако в Москве существуют две политизированные жест­ко иерархизированные скинхедские организации: «Скинлегион» и «Blood & Honor — Русский филиал».

У бритоголовых есть собственная пресса (журнал «Белое сопротив­ление» и сайт в Интернете «Русские бритоголовые»). Бурно развивается и музыкальная скин-культура. Больше всего музыкальных скин-групп в Москве: «Штурм», «Белые бульдоги», «Вандал», «Дивизион», «Крэк» и др. Популярна также панк-ой!-группа «Террор». Тексты песен скин-групп чрезвычайно агрессивны, как правило, довольно примитивны и не производят сильного эстетического впечатления.

В одежде скины подражают своим западным единомышленникам. Распространены нашивки в виде свастики, кельтского креста, портре­та Гитлера, числа 88 («Heil Hitler!») или букв WP («White Power\*). Ски­ны обычно не носят с собой оружия (чтобы не «привлекли»), но в драках пользуются ремнями с утяжеленной пряжкой, украшенными декоративной цепью и намотанными на руку, что делает этот импро­визированный кастет более опасным.

Скинхеды в России **—** «дети реформ». Для них характерен пол­ный разрыв с традициями, общественными ценностями и со­циальными установками. Не имея социального опыта взрослых и их морального иммунитета, «дети реформ» очень быстро ус­воили «прелести» наркомании, токсикомании, алкоголизма, проституции, сопровождавшихся эпидемиями заболеваний, пе­редающихся половым путем, катастрофическим взлетом детской и подростковой преступности. Учителя, которые еще вчера ра­довались реформам и отмене принудительной системы воспита­ния, пришли в ужас — именно они первыми столкнулись с но­вым поведением новой молодежи, которая не хотела учиться, позволяла себе материться в адрес учителей, а иногда и приме­нять силу.

«Реформа» образования сопровождалась превращением Рос­сии в страну неграмотных. А стало быть, в страну агрессивных националистов, ибо ксенофобия — страх, неприязнь ко всему чу­жому — преодолевается только образованием и воспитанием. Воз­никают сначала небольшие молодежные группы, нацеленные про­тив «чужих» (пусть даже из соседнего двора). Некоторые из них превращаются в банды скинхедов, для которых всякий черноко­жий, еврей или кавказец был «чужим» заведомо.

Таким образом, в России скинхеды — продукт не националь­ных, а социальных изменений. Это видно уже из того факта, что банды бритоголовых возникли именно в крупных и наиболее развитых городах — там, где особенно заметно социальное рас­слоение. Подростки из бедных семей, глядя на внезапно разбо­гатевших «новых русских», завидовали им и ненавидели их. Но трогать защищенных личной охраной богатеев боялись и направ­ляли свою ненависть на более доступный объект — «инородцев».

Все происходящее играет на руку фашиствующим партиям и организациям, часть из которых смотрит на скинов как на свой резерв и «социальную базу». В Москве с бритоголовыми активно работает Русский национальный союз (РНС); в Петербурге -Национально-республиканская партия России, в городах По­волжья и Краснодаре — Русское Национальное Единство (РНЕ). Во влиянии на скинов с ними соревнуется национал-большеви­стская партия Эдуарда Лимонова (НБП). В последнее время ак­тивной работой среди скинхедов занялась ННП — Народная национальная партия.

ННП не столько пытается завербовать бритоголовых в партию, сколь­ко распространяет в их среде новую идеологию — *«русизм».* Это доста­точно экзотическая идеология, доступная сознанию типичного скин­хеда. Скажем, несмотря на постоянно подчеркиваемую приверженность православию, русизм довольно снисходителен к арийскому язычеству (в духе национал-социализма), поскольку «раса выше веры» и «кровь объединяет, а религии разъединяют». Русизм перебрасывает мостик от дореволюционного православного монархизма к национал-социализ­му: по канонам русизма, в XX в. было «два великих арийских героя» — Николай II и Адольф Гитлер, причем Гитлер был мстителем за «при­несенного большевикам и жидам в ритуальную жертву» Николая II и пытался нести «Крест-Свастику в разобщенную жидами Россию».

Впрочем, расистами скинхеды были изначально. Любимым видом времяпрепровождения у них было и осталось напиться пива (или водки) и пойти «охотиться» на улицы или на рынок на неугодных «инородцев». Дисциплина им претит. Большинство скинов, вступающих в организации, вскоре их покидает: после пьяного разгула им трудно заставить себя ходить на партсобра­ния, зубрить фашистских «классиков», терпеливо торговать га­зетами и т.п. Но если раньше скины избивали кавказцев и азиа­тов «абстрактно» — за цвет кожи и за то, что те «заражают нас СПИДом» и «торгуют наркотиками», то теперь любой рядовой скин готов прочесть малограмотную, но горячую мини-лекцию об «угнетенной жидами русской нации», «мировом сионистском заговоре» и «грядущем возрождении Великой России».

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что означают для Вас понятия «гражданское общество», «гражданствен­ность», «гражданская позиция», «гражданин»?
2. Назовите и охарактеризуйте основные черты этики гражданственности. Что такое «этический императив гражданского общества»?
3. Патриотизм — любовь к Отечеству, своей стране или государству? Как соот­носятся эти понятия? В чем Вы видите нравственную сущность патриотизма?
4. Как соотносятся между собой понятия «интернационализм» и «космопо­литизм», «национализм» и «фашизм» и какое отношение они имеют к патрио­тизму?
5. Что такое политическая культура и политическая этика? Какие элемен­ты, на Ваш взгляд, составляют необходимый «набор» в структуре политиче­ской культуры общества? Политической культуры личности?
6. «Политическая антикультура» и «политическая докультура» — что это? Назовите и попытайтесь охарактеризовать их наиболее показательные прояв­ления и последствия в историческом и современном ракурсах.
7. Какие личностные качества политического лидера Вы считаете наиболее приемлемыми в современных условиях с точки зрения их эффективности и нравственности?
8. «Грязное» ли дело политика и возможна ли в политике «честная игра»?
9. Какова, на Ваш взгляд, роль насилия и ненасильственных действий в современных политических условиях?
10. Этика ненасилия: Ваше личное отношение к ней, соображения «за» и «против».
11. Какова, на Ваш взгляд, вероятность возрождения фашизма в мире? Что Вы знаете о теоретических основаниях фашизма?
12. Скинхеды — детская игра или опасный симптом?

**Глава 7**

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА

И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

ПЕДАГОГА

В системе отношений, регулируемых этикой, особое место в последнее время стало занимать отношение человека к природе. В связи с этим и перед педагогической этикой встала задача рас­ширения традиционного предметного поля за счет включения в него моральной регуляции отношения к природе как равноправ­ному субъекту. Речь идет о сформировании такого рода отноше­ния у подрастающих поколений, на плечи которых в скором будущем ляжет вся тяжесть решения нынешних и грядущих эко­логических проблем и, следовательно, ответственность за судь­бу человечества.

Необходимость формирования в системе «Человек—Общест­во—Природа» этих отношений вызвала к жизни становление новой отрасли этического знания — **экологической этики**, кото­рая расширяет диапазон господствующих моральных принци­пов до отношения человека к природе; вырабатывает нравст­венные нормы его поведения как в «человеческих», так и в «не­человеческих» ситуациях; делает человека Человеком, в полной мере реализующим свою родовую сущность, способным, отре­шившись от собственного антропоэгоизма, проявлять Любовь и Уважение к Иному, Ответственность перед Иным.

Процесс становления экологической этики — экоэтики — предполагает формирование нового типа морального сознания — энвайронментального, синтезирующего глобальное видение мира с подлинно гуманистическими ценностями. В основе формиро­вания экоэтики лежит переход от прежнего принципа регуля­ции отношений человека и природы - антропоцентризма к но­вому, не-антропоцентристскому подходу.

Подобный переход — не одномоментный акт, а трудоемкий долговременный процесс, требующий целенаправленных уси­лий, предполагающий экологическую компетентность и этиче­скую готовность тех, кто призван ему способствовать, — педаго­гов и воспитателей. И поэтому их экологическая культура орга­нично включается сегодня в структуру педагогической этики.

7.1. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА: ПРЕДМЕТ, НРАВСТВЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ, ЦЕННОСТИ

Формируя у учащихся нравственное отношение к природе, педагог должен знать сам и уметь показать учащимся, что в ис­тории отношений человека и природы прослеживаются две про­тивоположные нравственно-этические традиции: традиция управ­ления и традиция сотрудничества.

Нравственной основой традиции управления как раз и высту­пает антропоцентризм, который, считая Человека единствен­ным и высшим критерием в шкале ценностей, высокомерно ставил его в центр и над Природой. Антропоцентризм не рас­сматривает человека как часть природы, а провозглашает осо­бую миссию, особое предназначение человека — управлять вве­ренной ему природой, что в идеале предполагает бережное и заботливое отношение к ней и как следствие — ответствен­ность за все свои действия и поступки по отношению к ней и за ее состояние. Однако на практике управление, основанное на ан­тропоцентризме, легко перерождается сначала в господство, а затем и деспотизм, предполагающий право на произвол челове­ка в отношении к другим живым существам.

Начало антропоцентристской традиции управления в запад­ноевропейской культуре положило антично-христианское «вы­сокомерие» по отношению к живым существам — не-людям. Но наибольший вес идеи безоглядного «пользования природой» и ус­тановления господства над всем живым на Земле приобретают в Новое время. Тогда же начинается внутреннее перерождение этой традиции, переход от сохранения, улучшения, вдумчивого пре­образования природы к ее радикальной переделке согласно за­ранее сконструированным проектам. Именно начиная с Нового времени традиция управления эволюционировала в направле­нии деспотически-утилитаристского отношения к природе или деспотического антропоцентризма. За многие столетия он стал практически естественным, привычным стилем мышления ка­ждого человека, поэтому нет необходимости в его специальном воспитании: человек «рождается антропоцентристом», склон­ным к «управлению» и «господству».

Другая традиция отношения к природе — традиция сотруд­ничества, предполагающая, что человек призван совершенство­вать природный мир и раскрывать его нереализованные возмож­ности, которые не могут выявиться и раскрыться сами по себе, без творческого содействия человека. Нравственной основой этой традиции выступает не-антропоцентристский подход — неутили­тарное и неинструментальное отношение к миру, благодаря ко­торому преодолевается жестокое отношение традиции управле­ния к «не-людям», а также неравноправие человека и природы, . ведущее к нравственному оправданию господства над ней. «Ос­вобождение природы» или «освобождение животных» от физиче­ского и морального подавления сторонники традиции сотрудни­чества считают необходимыми составляющими экологической гар­монизации и нравственного обновления самого человека, так как «сотрудничество» предполагает взаимность и нравственную основу.

В современных терминах такой подход называется коэволюци­ей, что обозначает процесс совместного развития биосферы и че­ловеческого общества. Концепция коэволюции природы и об­щества предполагает оптимальное соотношение интересов чело­вечества и всей остальной биосферы, взаимно скоординированное развитие человека и природы, при котором совершенствование при­роды нуждается в учете человеком ее возможностей. Коренное изменение морально-этической оценки природы, соответствую­щее коэволюции общества и природы, состоит в том, чтобы видеть в природе ценность культуры. Не-антропоцентристская парадигма выдвигает как высшую ступень в шкале ценностей не человека, а гармоничное и равноправное сообщество людей и всех других живых и неживых компонентов природы. Таким об­разом, гуманизм человека, согласно этой парадигме, должен в той же мере проявляться в отношении к природе, как и в меж­человеческих отношениях. Но именно воспитание гуманизма нового — энвайронментального содержания представляет наиболь­шую сложность в формировании личности, ибо он непривычен нам и требует от нас особых усилий.

Задача педагога в этих условиях — донести до сознания уча­щихся, что **предмет** экологической (энвайронментальной) этики — это, прежде всего, отношение Человека к Природе, предпола­гающее в то же время и его отношение к самому себе: противо­поставление себя окружающей среде или включение в нее. Эко­логическая этика — это не этика отдельной личности или даже общества; это — универсальная этика человеческой деятельности. Ее ценностно-мировоззренческой основой выступают отказ от эго­центризма и признание существования «благорасположенных» к человеку природных сил. Их «одухотворение» делает возмож­ным нравственно-понимающее отношение к природе, выступаю­щее стержнем экологической культуры личности и общества.

Экологическая компонента профессиональной этики требует от педагога способствовать формированию нравственных цен­ностей и критериев молодежи, опираясь на два стержня: чувст­во времени, перешагивающее рубеж одного человеческого поко­ления и предполагающее заботу о природных условиях сущест­вования будущих поколений, и чувство любви и сострадания к природе (А. Леопольд).

1. Обращенность в будущее базируется на ряде специфических моральных принципов, норм и ценностей, которые должны лежать в основе наших обязательств перед будущими поколениями, имеющими право на достойную жизнь. Это, в частности:

* принцип хронологической объективности, который запрещает игнорировать интересы индивидуумов из-за их временного и пространственного отдаления или культурно-идеологического противостояния;
* принцип «долга перед потомками», предписывающий: дейст­вие, совершаемое в соответствии с моральным долгом, являет­ся наиболее ценностным из всех возможных действий;

• нормы-императивы диалога с будущим, включающие в себя:

* необходимость отказа от любых действий, которые могут подор­вать возможность существования будущих поколений;
* приоритет ответственности перед потомками при принятии ре­шений, касающихся здоровья человека и состояния природной среды;
* недопустимость нанесения ущерба интересам будущих поколений в интересах ныне живущих людей.

2. Любовь к природе выступает как внутренний отклик души  
человека на красоту, гармонию природы в целом — то, что остается за пределами научного познания и большинства учебных дисциплин. Такая любовь возможна, если человек не одержим жаждой самоутверждения, покорения природы, получения от нее  
максимальной прибыли, а стремится понять природу вплоть до  
взаимопроникновения с ней. Для любви к природе необходимо,  
чтобы «не-человеческий субъект» признавался источником любви, равным субъекту человеческому. Кроме того, проблема заключается в том, что такая любовь должна быть взаимна, а в нынешней ситуации конфликтных взаимоотношений человека  
и природы у нас слишком мало оснований рассчитывать на это.  
Поэтому предварительным условием того, чтобы любовно-творческое отношение к природе стало реальностью, выступает совершенствование самого человека как нравственной личности.

Одной из основных задач экологической этики является так­же определение ясных и четко выраженных моральных ценно­стей. При этом возникает фундаментальная проблема: должны ли принципы экоэтики основываться на признании независимо­сти и внутренней самоценности природных целостностей или их ценность определяется в зависимости от человека и его потреб­ностей? Нравственный долг педагога — помочь учащимся выра­ботать правильное отношение к этой проблеме.

* Дело в том, что антропоцентризм считает, что каждый биологиче­ский вид должен оцениваться только с позиции его целесообразности или полезности для человека (утилитаризм). Не-антропоцентрическая точка зрения исходит из многомерности мира, каждый объект которо­го неповторим и представляет собой определенную ценность — безот­носительно от его пользы для человека.

Нравственно-экологический подход заключается в том, что человек не вправе решать с позиции пользы и целесообразности вопрос о ценности или праве на жизнь того или иного биологи­ческого вида. Он должен не допускать потерь в биоразнообразии, заботясь о сохранении всех видов и объектов природы.

К сожалению, признание внутренней ценности природных систем на сегодняшний день не стало еще общепринятым усло­вием отношения человека к природе. Но учащиеся должны понимать, что исключительно человеко-центристские цели не мо­гут и дальше оставаться основанием экологической политики человечества. Только ценность природных систем, определяемая на основе широкого «человеческого» подхода (включающего эс­тетические, моральные, экологические и другие факторы), мо­жет быть основанием современного нравственно-понимающего отношения к природе.

7.2. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ИМПЕРАТИВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

Экологический аспект профессиональной этики требует пре­жде всего от самого педагога коренного пересмотра некоторых традиционных этических принципов и императивов, касающихся отношения к природе, и формирования новых. К ним относятся следующие.

1. Принцип экологизации морали, предполагающий, что:

• отношение людей к природным объектам должно детерми­нироваться не только материально-экономическими, правовы­ми или административными предписаниями, но и нравствен­ными нормами и принципами;

• происходит экологизация традиционных моральных норм и принципов, в частности, долга и совести по отношению к при­роде, которые уже сегодня должны приобретать форму «эколо­гического долга» и «экологической совести»;

* появляются новые моральные ценности, корректирующие прежние принципы полезности и целесообразности;
* идет процесс образования единой нравственно-экологиче­ской ответственности, сфера действия которой должна быть рас­ширена от производственно-профессиональных требований до бытового природопользования;

• происходит постепенная, сложная и длительная перестрой­ка морального сознания, которой и призваны способствовать нравственно-экологическое воспитание и просвещение.

1. Экологический императив — принцип, предъявляющий объ­ективные требования — повеления людям, ответственным за ис­пользование достижений научно-технического прогресса. Этот принцип особенно важен для будущей профессиональной природопользовательной деятельности сегодняшних учащихся и сту­дентов. Он предполагает моральную готовность специалиста со­блюдать следующие императивные требования: необходимость учитывать уязвимость природной среды; не допускать превыше­ния ее «пределов прочности»; вникать в суть свойственных ей сложных взаимных связей; не вступать в противоречие с при­родными закономерностями, чтобы не вызвать необратимых про­цессов. Поэтому профессиональная этика вузовского педагога, независимо от его учебной дисциплины, требует от него посто­янного обращения в процессе преподавания к этому принципу.
2. Принцип благоговения перед жизнью, выступающий сегодня не только принципом экоэтики, но и необходимым общеэтиче­ским принципом. Он требует от личности индивидуального вы­бора на основе формулы А. Швейцера: «Я — жизнь, которая хо­чет жить... среди жизни, которая хочет жить».

Согласно этому принципу, следует «относиться с благоговением к каждому живому существу и уважать его как собственную жизнь. Сохра­нять жизнь, двигать ее вперед, доводить развивающуюся жизнь до выс­шей ступени — значит делать добро; уничтожать жизнь, мешать жизни, подавлять развивающуюся жизнь — значит делать зло. Это необходи­мый, абсолютный, основной принцип морали. Следовательно, этика благоговения перед жизнью заключает в себе все, что можно обозна­чать как любовь, самопожертвование, сострадание, соучастие в радо­сти и стремлении... Поистине, нравственен человек только тогда, когда он повинуется внутреннему побуждению помогать любой жизни, кото­рой он может помочь, и удерживается от того, чтобы причинить живо­му какой-либо вред».

Таким образом, равное благоговение как по отношению к собственной жизни, так и по отношению к любой другой явля­ется характеристикой подлинно нравственной личности, способ­ной на равноправный диалог человека с природой и другим человеком.

Значение принципа благоговения перед жизнью в становле­нии характера и системы нравственных ориентиров человека невозможно переоценить. Амплитуда его воздействия на приня­тие человеком решения колеблется от случайных действий до смысложизненного выбора. Одно только неполное перечисле­ние ситуаций, связанных с отношением человека — взрослого или ребенка — к Жизни и Живому уже указывает на этическую необходимость включения педагогом этих проблем в круг своих профессиональных обязанностей. Это и отношение к животным — «братьям нашим меньшим», и к проблемам аборта, сохранения жизни «неполноценным» детям, эвтаназии, и даже смертной казни, террору и террористам. И педагог не имеет морального права проходить мимо этих проблем, с тем чтобы не оказать помощи детям в их самоопределении в этих вопросах. Конечно, при условии наличия у него самого благоговейного отношения к жизни.

**4.** Принцип субъект-субъектных отношений человека и приро­ды, вытесняющий традиционные отношения, в которых приро­да выступает как объект, принципиально иными отношениями, необходимыми для установления диалога между ними. Этико-методологическим основанием данного принципа выступает ори­ентация на общение человека с миром природных явлений как с Иным субъектом, независимо от того, существует или нет в дей­ствительности этот Иной сознательный субъект и верит ли че­ловек в реальность его существования. Принятие нравственной субъектности природного и сверхприродного Иного позволяет за­думаться над рядом вопросов, которые будут способствовать фор­мированию энвайронментального сознания учащихся:

* нельзя ли предложить этому *правосубъектному Иному* определен­ную систему правил взаимоотношений с человеком, и будет ли Оно руководствоваться ими?
* вправе ли человек ожидать от *правосубъектного Иного* (биосферы, техносферы, космосферы и т. д.) гуманного отношения к себе, если сам перенесет на Него действие принципа гуманизма? Будет ли Оно «соблюдать» требование «Не навреди человеку!», по крайней мере, в ответ на его действия, не вредящие ей?
* гуманно ли *по отношению к Человеку* применять принцип гума­низма к соприродному или сверхприродному Иному? Не будет ли воз­вышение ценности преобразуемых природных систем до уровня ценно­сти человеческой жизни означать низведение последней до их уровня?
* если Оно не будет приносить людям зла в ответ на их гуманное отношение, имеет ли вообще смысл выдвигать *Иному* теили иные нрав­ственные требования?
* в связи с этим правомерно ли ставить вопрос о *«нравственном воспитании» и совершенствовании* не только человеческого, но и Ино­го, природного мира?

На первый взгляд, это вопросы из области фантастики, но именно включение вопросов подобного рода в круг актуальных для современной молодежи проблем способно поднять (или формировать) их экологическую культуру.

5. Принцип морально-экологической свободы и ответственно­сти во взаимодействии человека с природой, определяющийся степенью познания им социоприродных закономерностей и возможного овладения и «манипулирования» ими. Понятие экологической свободы предполагает возможность, способность и моральную готовность личности действовать в природной среде свое­го обитания и по отношению к ней в соответствии с мерой соб­ственной экологической культуры. Таким образом, экологическая свобода определяется морально-экологической ответственностью, которую можно рассматривать как осознание человеком необ­ходимости экологической деятельности, ориентированной на учет принципа коэволюции общества и природы и дальнейшую гар­монизацию их взаимодействия. В таком понимании морально-экологическая ответственность выступает и как мера историче­ской ответственности, ибо она характеризует принятие решений, имеющих кардинальное значение для исторического процесса раз­вития общества в целом. Одной из форм морально-экологической ответственности является долг людей перед природой, который И. Кант определял как косвенный долг человека перед самим собой и перед другими людьми.

Морально-экологическая ответственность базируется на сле­дующих постулатах, которые педагог может рассматривать как своеобразный тест на определение уровня экологической куль­туры общества в целом, самого себя и учащихся:

* необходим переход от «модели преобладания» человека над природой к «модели сосуществования» человека и природы, предполагающей установление устойчивого равновесия между нашим современным существованием и экосистемным прошлым и будущим;
* новая концепция охраны окружающей среды должна вклю­чать в себя защиту среды обитания и «братьев наших меньших» не столько для человека, сколько от человека;
* необходимо научиться управлять «животным», которое на­ходится внутри нас, для чего мы должны развивать в себе такие качества, как самоограничение, ответственность, честность, справедливость; укреплять веру в такие ценности, как любовь, альтруизм, взаимопомощь, права человека и права Иного живого
* следует стремиться сглаживать конфликты и примирять экономику, политику и производство с экологией, оценивая и то и другое моральными критериями.

Таким образом, в решении экологических проблем все более актуальными и эффективными становятся не столько техноло­гические меры, сколько требования духовного порядка, как, например, предписание относиться к природе «с любовью и ува­жением» (А. Леопольд), выступающее одним из основных моментов новой гуманистической ментальности. Любовь при этом представляется как внутренний отклик души человека на красо­ту, гармонию природы в целом, т.е. все то, что остается за пределами научного познания. Такая любовь возможна, если душа человека не угнетена жаждой самоутверждения, покорения при­роды, получения от нее максимальной прибыли.

Призыв «любить природу» не нов, в основе его всегда лежат благие намерения, и можно привести ряд достаточно весомых аргументов в пользу того, что к природе надлежит относиться по-доброму. Но одних обращений и призывов здесь недостаточ­но. Для любви к природе необходимо как внешнее, так и внут­реннее освобождение — освобождение души, которое достига­ется серьезным внутренним трудом над собой, в результате чего «не-человеческий субъект» признается равным субъекту челове­ческому и становится источником и предметом подобной люб­ви. Кроме того, следует помнить, что «любовь взаимна» и что в нынешней ситуации конфликтных взаимоотношений человека и природы у нас слишком мало оснований рассчитывать на та­кую форму взаимности.

«Очеловечение», «гуманизация» природы выражается в стрем­лении улучшить ее, улучшая тем самым и себя — ее часть. Лю­бовь и творчество являются атрибутами целостной личности, и поэтому предварительным условием того, чтобы любовно-твор­ческое отношение к природе стало реальностью, выступает ста­новление человека как нравственной личности. Человечество должно найти в себе достаточно доброй воли, времени и энер­гии, чтобы взяться за решение всех этих проблем, иначе homo sapiens — «человек разумный» во вполне обозримом будущем может исчезнуть со сцены жизни.

7.3. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И «ОТКРЫТЫЕ» ПРОБЛЕМЫ БИОМЕДИЦИНСКОЙ ЭТИКИ

Экологическая компонента профессиональной этики педагога предполагает не только его моральную готовность к формированию у учащихся особого, не-антропоцентрического отно­шения к природе и осознание необходимости этого формирова­ния в качестве своей важнейшей нравственной обязанности. Не­зависимо от своих дисциплинарных интересов каждый педагог, готовя к реальной жизни учеников, должен привлечь их внима­ние еще к одной экологической проблеме — **экологии** **человека**. Уже само сочетание этих слов подразумевает, что сравнительно новое научное направление находится на стыке двух наук - эко­логии и экологической медицины (гигиены окружающей среды), координируя проблему сохранения здоровья населения с функ­ционированием экосистем. Справедливо задать вопрос: почему человечество вообще и конкретного человека в частности стали волновать проблемы качества среды его обитания, которые в последние десятилетия стали по актуальности в один ряд с про­блемой ядерной безопасности? Ответом на эти вопросы могут быть слова Ф. Бэкона, который еще в XVI в. коротко и ясно сформулировал суть будущей экологической проблемы: или люди сделают так, чтобы стало меньше дыма, или дым сделает так, что станет меньше людей. Действительно, если представить весь комплекс экологических проблем в виде пирамиды, то на вер­шине ее отчетливо виден человек, предпринимающий отчаян­ные попытки выжить после всего того, что он сделал и продол­жает делать с природой. Поэтому предметом экологии человека является исследование объективных законов функционирования, развития и взаимосвязей целостной динамической системы «ок­ружающая среда—человек», где приоритет охраны жизни и здо­ровья человека базируется на учете как его биосоциальной сущ­ности, так и принципов организации и функционирования дру­гих биологических систем. Отсюда целью экологии человека явля­ется обеспечение экологической безопасности людей в условиях устойчиво функционирующих биологических систем природной среды и активной деятельности самого человека.

При этом надо отчетливо понимать, что экологическая безо­пасность человека не может быть обеспечена исключительно за счет ограничений его производственной деятельности, поскольку это неизбежно станет препятствием успешного развития обще­ства. Однако регламентирование экологического воздействия на человека обязательно должно сочетаться с ограничением его воздействия на функционирование биологических систем при­родной среды.

Известно, что быстрый рост промышленности обусловил резкий прирост численности городского населения, который стал опережать увеличивающиеся темпы роста населения в мире. Это создало условия, при которых стало крайне сложно сохранить стабильное экологическое равновесие, а между тем для жизнедеятельности человека, животных и растений концентрации некоторых химических элементов в воде и пище должны быть постоянными. Они могут изменяться лишь в незначитель­ных пределах, в противном случае наступают заболевания, функцио­нальные расстройства, уродства в потомстве и даже гибель организма. Именно поэтому экология человека — это охрана биосферы и челове­чества от изменения естественной концентрации химических элемен­тов, от выброса в природу химических соединений, биохимическая и генетическая роль которых и влияние на эволюцию биосферы еще не­известны. Человек, в отличие от остального биологического мира, фак­тически был лишен факторов естественного отбора, а потому вошел в социальную эволюцию генетически недостаточно адаптированным к длительным неблагоприятным воздействиям внешней среды. К тому же прогрессирующая технизация среды обитания исключает естественный отбор его новых генетических адаптации и снижает запасы генетиче­ской прочности, унаследованные от прошлых поколений, но закреп­ляет в геноме человека отрицательные и патологические мутации. На­ряду с этим отличительной чертой последних десятилетий является нарастание антропогенного потока химических соединений, который характеризуется большим количеством искусственно синтезированных веществ, совершенно чуждых биосфере и соответственно живому орга­низму — так называемых ксенобиотиков. В результате создана прямая и явная угроза для здоровья и сохранения генофонда человека, что дела­ет дальнейшее загрязнение окружающей среды уже недопустимым. В небольших дозах мутагенное воздействие комплекса факторов окружаю­щей среды не вызывает практически никаких изменений в состоянии здоровья людей. Но они накапливают свой повреждающий эффект для последующих поколений, причем в соответствии с законами генетики не ограничиваются одним поколением, а будут воспроизводиться, как и любые другие наследственные признаки, неопределенно долго. Оче­видно, что высокий уровень химической нагрузки и низкий уровень качества жизни, наложенные на распад генома, обусловленный выхо­дом человека из своей экологической ниши, определяют катастрофи­ческий характер состояния здоровья населения и тенденцию к ухудше­нию этого состояния высокими темпами.

Стремительные темпы и расширение масштабов изменения окружающей среды предъявляют новые требования к разработ­ке эколого-гигиенических аспектов ее охраны, к обоснованию тех принципов, которые должны быть положены в основу взаи­моотношений человека со средой его обитания, а также к уров­ню экологического сознания самого человека, который должен знать об этих проблемах и отдавать себе отчет в необходимости взвешенного подхода к их решению.

Последнее обстоятельство в значительной степени связано с биоэтической культурой населения, предполагающей знания, понимание и осознанный выбор поведения в рамках «открытых проблем» биомедицинской этики, предметом которой выступает нравственное отношение общества в целом и профессионалов — медиков и биологов — к Человеку, его жизни, здоровью, смерти и которая ставит перед собой задачу сделать их охрану приори­тетным правом каждого человека. Круг проблем, которыми био­медицинская этика призвана заниматься как наука и которые являются принципиально значимыми и открытыми не только для специалистов, но и для каждого человека, включает в себя:

* однозначное определение *сущности и признаков Жизни и Смерти человека,* выступающее делом совокупных усилий медиков, философов, этиков и являющееся необходимым основанием деятельности практикую­щих специалистов;
* решение вопроса о *праве человека на достойную жизнь и столь же достойную смерть,* которое призвано реально оказать человеку необхо­димую помощь в его страданиях;
* необходимость *перехода от традиционной патерналистской деон­тологии к признанию автономности личности пациента,* к сотрудниче­ству с ним, что предполагает уважение к нему как личности;
* обязательность включения в лечебную практику в качестве руко­водства к действию (особенно для медиков молодого поколения) *выс­ших общечеловеческих моральных ценностей —* таких, как Добро, Состра­дание, Долг, Совесть, Честь, Достоинство, Свобода, Ответственность, преломленных сквозь призму профессиональной специфики;
* решение вопроса о *норме и патологии взрослого человека, а также человеческого зародыша и его правах -* не только с медицинской, но и с нравственно-правовой точки зрения;
* всестороннее рассмотрение *всех возможных последствий любых медико-биологических, особенно генетических, исследований и эксперимен­тов на человеке;* определение меры ответственности и возможной сте­пени риска исследователя;
* определение уровня *автономности и прав психических больных и лиц с девиантным поведением* (в частности, наркоманов, алкоголиков и др.);
* переоценка и новая интерпретация некоторых традиционных норм медицинской деонтологии (положения о врачебной тайне, принципа «Не навреди» и др.), поиск вариативных решений в новых условиях, в частности в условиях новых медицинских и биотехнологий, компью­терной и телемедицины, платного здравоохранения и др.

Многие из этих проблем носят абстрактно-теоретический, сугубо научный характер, многие представляются таковыми не компетентным людям. Ясно одно: их решение — или хотя бы подходы к нему — совершенно необходимы будущему врачу, который сегодня часто действует на свой страх и риск, на уров­не личной нравственной культуры, или вынужден попросту об­ходить их. Но решение этих проблем не менее значимо и для «не-медиков» — обычных людей, которых жизнь сталкивает с медициной в обыденных, а иногда и самых невероятных ситуа­циях. Большинство этих проблем или непосредственно затрагивают наши интересы или в любой момент могут коснуться нас или наших близких, поставив нас перед сложным моральным выбором. К сожалению, в системе общего образования практи­чески отсутствует специальная подготовка молодых людей к ре­шению проблем экологии человека. И поэтому нравственны); долг педагога — помочь им определиться в своем отношении г ним и быть готовыми к столкновению с ними.

7.4. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

В процессе получения высшего образования существует, как минимум, два пути формирования экологической культуры бу­дущих специалистов. Первый — гуманизация — содержательна, переориентация самого гуманитарно-экологического образования; второй — гуманитаризация — предполагает включение гуманитарно-экологической проблематики в преподавание естевеннонаучных дисциплин. Сточки зрения профессиональной этики, долг и обязанность педагога высшей школы — использо­вать оба эти пути.

Проявляться это может прежде всего в модификации содер­жания и методики преподавания базовых дисциплин. В частно­сти, следует выделять темы, в которых возможно и необходимо рассмотрение экологической проблематики; при подготовке дидактического материала обращать внимание на примеры эко­логической направленности.

Другой метод — это чтение курсов, имеющих статус специ­альных дисциплин, таких, как «Социальная экология», «Эко­логическое право». Кроме того, это может быть разработка и внедрение спецкурсов по различным направлениям социальной экологии: по экологической психологии, экологической этике, био­медицинской этике и другим дисциплинам.

Достаточно эффективной является и организация самостоя­тельной работы студентов, в частности подготовка и написание докладов и рефератов, связанных с экологической тематикой.

Целью всех этих усилий выступает формирование у студен­тов энвайронментального стиля мышления и высокой экологи­ческой культуры. Это должно проявляться, в частности, в нали­чии особой направленности сознания и развитии определенных способностей личности, предполагающих:

* глобальное видение мира и применение фундаментальных зна­ний в решении его экологических проблем;
* «фильтрацию» знания с точки зрения его опасности для биосферы;
* включение в профессиональную деятельность социально-гумани­стических аспектов заботы о сбережении ноосферы;
* рассмотрение экологической проблематики с позиций ее социо­культурной динамики;
* действие и отношение к биосфере на основе принципа «благого­вения перед жизнью».

Кроме акцентирования внимания на содержательной сторо­не вопроса, не менее важную роль в формировании у учащихся нравственно-понимающего отношения к природе играет поиск адекватных средств и методов преподавания, в частности ис­пользование активных форм обучения — как традиционных (лек­ции, семинары), так и нетрадиционных.

На лекциях активизации внимания и работы студентов спо­собствуют:

• организация и реализация принципа обратной связи (через технические средства обучения, а также записки студентов пре­подавателю, которые служат материалом для последующего об­суждения и дискуссий на семинарах);

* приглашение в качестве лектора по наиболее актуальным экологическим проблемам ведущих специалистов или педагогов других вузов;
* предоставление возможности студентам выступить на лек­ции с наиболее интересными докладами и их последующее об­суждение;
* использование наглядности (технических средств обучения, схем и др.);
* диалогическая форма чтения лекций (риторические и не­риторические вопросы к аудитории);
* проведение коллоквиумов на лекционных потоках по ито­гам изучения курса.

На семинарах наиболее продуктивно применение метода «ма­лых групп», причем формы работы здесь могут быть самые разные:

* ролевые, деловые, ситуативные игры с соответствующим распределением «ролей» — докладчики, оппоненты, эксперты, судьи и т.д. (например, семинар-игра «Суд над экологическим преступником»);
* «жизнь во времени» с распределением «дежурств» по эпо­хам (например, «Природа—Человек-Космос: эпоха античности»);
* проведение экологических мини-КВН (например, «Кон­курс оригинальных проектов природосбережения»);
* мини-викторины — интеллектуальные разминки типа «Что? Где? Когда?» перед началом семинаров;
* тестирование и др.

Во внеурочное время большие возможности предоставляет ор­ганизация самостоятельной работы студентов. Прежде всего, это привлечение студентов к участию в научных конференциях с публикацией лучших студенческих научных работ. В рамках кон­ференций и после завершения изучения курса целесообразно также проведение круглых столов и пресс-конференций, «эко­логизированных» заседаний дискуссионных студенческих клу­бов. Все это, безусловно, способствует повышению познаватель­ной активности студентов, в том числе и в области экологиче­ской этики.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Environmental ethics — это «этика окружающей среды» или «этика осозна­ния себя в окружающей среде»?
2. Студент A.M. предлагает представить взаимодействие культуры и приро­ды в виде цилиндра, в котором движение поршня (им выступает человеческая деятельность) в ту или иную сторону меняет их соотношение. «Прав ли я?» — спрашивает студент. А как думаете Вы?
3. Традиция управления в отношениях человека и природы — это забота,  
   господство или деспотизм? Традиция сотрудничества и современное понятие коэволюции — в чем их смысл?
4. В чем смысл антропоцентристского и неантропоцентристского подходов к отношениям человека и природы? В чем суть принципов экоцентризма и биоцентризма?
5. Какие основные принципы и императивы современной экологической этики Вы готовы назвать? Выскажите свое отношение к ним.
6. Что такое «нравственно-понимающее отношение к природе»? Составьте тест на определение Вашего «нравственно-понимающего отношения к приро­де». Ответьте на него сами и предложите ответить Вашим знакомым.
7. В чем суть проблемы ценностей в экологической этике?
8. Как Вы понимаете принцип «благоговения перед жизнью»? Какие пре­имущества, проблемы и парадоксы усматриваете Вы в следовании ему?
9. Возможно ли развить наше морально-экологическое сознание так, чтобы это подготовило нас к встрече с иными формами разума и помогло выработать этику взаимоотношений с ними — метасоциальную этику или космоэтику.
10. Как Вы считаете, можно ли говорить об эстетическом отношении при­родного или сверхприродного Иного к Человеку и окружающему миру? Мо­жем ли мы в своем «художественно-понимающем» отношении к природе наде­лять Иное эстетической способностью восприятия и переживания?
11. Существует понятие «правосубъектность» по отношению к изменяемой человеком природе. А есть ли смысл говорить о ее «правосубъектности»?
12. Возможно ли ставить вопрос о каких-то «интересах» преобразуемой природы и о сочетании их с интересами людей в рамках «политической эколо­гии» или «социальной экологии»?
13. Как решается в современной экоэтике проблема свободы и ответствен­ности человека перед природой?
14. Какой смысл Вы вкладываете в понятия «долг перед природой» и «долг перед потомками»?
15. Согласно известному тезису А. Эйнштейна, «природа коварна, но не злонамеренна». Однако злонамеренные или неумелые, не направляемые нрав­ственным законом действия человека — «преобразователя» природы могут вы­звать те или иные формы «наказания» с ее стороны. Поэтому «не стоит слиш­ком обольщаться нашими победами над природой: за каждую такую победу она нам мстит» (Ф. Энгельс). Не противоречат ли эти высказывания друг другу и как с этой точки зрения следует рассматривать Чернобыльскую трагедию?
16. Возможно ли вообще, говоря словами М. Пришвина, «так сойтись с природой, чтобы чувствовать в ней свою собственную душу»? У Вас так полу­чалось? Как Вы относитесь к возможности «взаимной любви» с природой?
17. Что реально можете предпринять Вы и Ваши учащиеся, проявляя «нрав­ственно-понимающее отношение к природе»?
18. Попытайтесь связаться с наиболее активной природоохранной общест­венной организацией в Вашем городе и проанализируйте ее программу с точ­ки зрения экологической этики.

Глава 8

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГА

Все моральные проблемы — профессиональные и общечело­веческие, «открытые» и «закрытые» — возникают, проявляют себя и решаются (или не решаются) в общении людей друг с дру­гом, выступающем важнейшей потребностью личности и обще­ства. Характерные для нашего времени демократизация и гума­низация общественных отношений,привели к смещению акцен­тов в системе межличностного общения, которое все более ста­новится самостоятельной нравственной ценностью в духовной жизни общества. Изменились содержание и форма общения людей, особенно в молодежной среде. Оно стало более свобод­ным: сегодня нет тем, запретных для обсуждения. Молодые люди почувствовали вкус свободы самовыражения, проявляющейся и в раскованности, с которой они общаются друг с другом, и в расширении сферы общения. Вместе с тем все это выявило не­совершенство нашего общения, его недостатки и определенные трудности: неумение и нежелание людей услышать и понять друг друга, их нетерпимость, а зачастую — агрессивность, эгоизм, жестокость. В значительной степени это является следствием низ­кой культуры общения, формирование которой у новых поколений людей, вступающих в жизнь, а значит и в поле межличностного общения, - одна из важнейших профессиональных функций пе­дагога независимо от его «предметной» принадлежности и пред­расположенности. Необходимость формирования **культуры** **обще­ния** у молодого поколения и вместе с тем сложности в общении и взаимопонимании с ним требуют и от самого педагога достаточно высокой культуры общения. Поэтому педагогическая этика ждет от него обращения к изучению и осмыслению данного феномена в его теоретическом и практическом наполнении.

8.1. ОБЩЕНИЕ КАК НРАВСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ: СУЩНОСТЬ И ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ

В начале третьего тысячелетия уже можно утверждать, что общение как ценность и первая жизненная необходимость нахо­дится в центре внимания философии, этики, психологии, педагогики, культурологии, которые пытаются с разных точек зрения определить сущность этого феномена.

Так, психологи определяют общение как информационное и пред­метное взаимодействие, в процессе которого реализуются и формиру­ются межличностные взаимоотношения (Я.Л. Коломинский). И это оп­ределение верно, поскольку в нем, в частности, отражается деятельностный характер общения как формы человеческих взаимоотношений. Такими же справедливыми будут суждения об общении как особого рода искусстве, требующем таланта; как о науке, имеющей свои зако­номерности; как своде технологий и правил поведения и др. Иными словами, не следует ждать однозначного определения общения: здесь возможна такая же поливариантность, как и в формах проявления са­мого общения.

Наиболее полно **сущность** **общения** выражается в том, что оно — важнейшая сторона человеческой деятельности, заключаю­щаяся в субъект-субъектном отношении одного человека к другому на основе взаимного признания «самости» и самоценности. Такое понимание общения с позиций гуманистической этики требует от педагога обратить внимание на следующие его основные чер­ты и свойства;

* общение предстает как деятельность, что предполагает его активно-процессуальный характер; содержанием этой деятельно­сти является установление отношения одного человека к другому;
* межличностные отношения - независимо от положения вступающих в них людей — должны носить субъект-субъектный характер, иными словами, предполагается, что в них вступают равные субъекты; «Я» и «Ты» здесь цель друг для друга и нико­гда — не средство (по крайней мере, так должно быть);
* непременным условием продуктивного общения выступает признание за другим (и учителем — за учеником) его уникаль­ности и неповторимости, его права быть самим собой и ожида­ние того же от него;
* при общении должен проявляться его творчески-импровиза­ционный характер, способствующий выявлению глубинных ка­честв субъекта — его свободной активности, способности поро­ждать новые смыслы, преодолевать стереотипы поведения.

Таким образом, **общение** — это взаимодеятельность, базирую­щаяся на потребности человека в человеке, поэтому это не только (и не столько) роскошь, как говорил А. де Сент-Экзюпери, сколько необходимость, первичное условие бытия человека как человека и его включенности в социум и культуру. **Общение** — это деятельность, заключающаяся в установлении **коммуника­**ции, связи между людьми, предполагающей двусторонний об­мен информацией. Вместе с тем общение отличается от простого информационного взаимодействия. Основные параметры этого отличия заключаются в следующем: общение предполагает не только информационную, но и личностно-экзистенциальную, субъективную связь между людьми при сохранении индивидуальности общающихся сторон;

* общение симметрично, ибо предполагает функциональное равенство участвующих в нем лиц как субъектов единой совме­стной деятельности; информационный процесс асимметричен, ибо роли отправителя сообщения и его получателя различны, поэтому первый обозначается как субъект, а второй как объект;
* структура информационного сообщения, как правило, мо­нологична, а общения — диалогична.

Таким образом, диалогичность - важнейшая отличительная черта общения. При этом под диалогом понимается информа­тивное и личностно-субъективное взаимодействие между общаю­щимися сторонами, цель которого — установление понимания между ними. Педагогу следует иметь в виду, что для квалифици­рованного ведения диалога недостаточно авторитета или пре­восходства в служебном положении. Необходимы широкая эру­диция, навыки доказательного рассуждения, умение слушать и быть услышанным, знание традиций мировой и отечественной культуры. Продуктивное ведение диалога предполагает соблю­дение следующих условий:

* принципиальное равенство, автономность, независимость партнеров;
* признание партнерами уникальности, «инаковости» друг друга;
* различие и оригинальность точек зрения, готовность услы­шать от партнера нечто, не входящее в наши представления или планы;
* ориентированность каждого на понимание и интерпрета­цию его точки зрения партнером;
* ожидание ответа и его предвосхищение в собственном вы­сказывании, взаимодополняемость позиций участников;
* способность воспринимать другого как личность такого же уровня, как я сам.

Очевидно, что все перечисленные параметры в общении пе­дагога и учащихся являются самыми уязвимыми местами, так как делают диалог между ними порой попросту невозможным. Профессиональная этика предполагает серьезную работу педа­гога над собой в этом направлении, поскольку именно от зна­ния, понимания и принятия им этих условий зависит диалогич­ность общения между ним и учащимися, а в конечном счете — и между поколениями.

Нравственный смысл процесса общения связан в первую оче­редь с его ценностными ориентирами — морально значимыми факторами, которые определяют его основные содержательные характеристики. В педагогической этике общение неотделимо от таких моральных ценностей, как свобода, справедливость, равен­ство, любовь. При этом равенство в общении — это прежде всего равенство человеческого достоинства субъектов общения, ори­ентация на поддержание чести и достоинства любого человека, в том числе и ребенка. Общение, ориентированное на эти ценно­сти, можно назвать гуманистическим. Гуманистическая этика об­щения отличается также доверием, доброжелательностью и уваже­нием, причем не только к другому субъекту, но и ко всему, что с ним связано (его друзьям, интересам, даже его одежде и вещам).

Признание ценности человека неотделимо от конкретных оце­нок людей, вступающих в общение. Педагогу следует помнить, что многие сложности, возникающие в процессе общения с уча­щимися, порождаются несоответствием их самооценки и оценки их окружающими (как правило, самооценка всегда выше, чем оценка окружающих, хотя иногда бывает и заниженной). Искус­ство общения педагога в том и состоит, чтобы поставить челове­ка выше его отдельных недостатков и несовершенств, увидеть и оценить в нем индивидуальные, неповторимые личностные чер­ты, понять, что ценность личности ребенка не должна зависеть от его отдельных неприятных свойств.

Формирование у молодежи культуры межличностного обще­ния неразрывно связано с осознанием ею ценности общения, которая, в свою очередь, определяется его полифункционально­стью и глобальной значимостью в жизни человека и общества. Целесообразно выделить и раскрыть перед учащимися основные ролевые функции общения.

1. Общение есть условие формирования и существования чело­века. Филогенез человечества и онтогенез каждого человека под­тверждают, что формирование человека невозможно без обще­ния, выступающего «уникальным условием человеческого бы­тия» (К. Ясперс). Иными словами, человеческое существо, ли­шенное по каким-то причинам возможности общения, не ста­новится личностью или перестает быть таковой, причем педагог может предложить учащимся самим подтвердить это научными фактами и художественными примерами.
2. Общение есть способ самовыражения человеческого «Я». Впер­вые обоснование этого феномена было дано Л.Фейербахом, по­казавшим, что человеческая сущность проявляется лишь в об­щении, которое дает возможность человеку выявить все грани своей личности, сделать их значимыми для других, самоутвер­диться в собственной ценности. «Дефицит» общения порождает различные комплексы, сомнения, делает жизнь неполноценной.
3. Общение — основное средство коммуникации. Это проявляет­ся в информативном характере общения, благодаря которому в процессе общения, во-первых, передаются накопленные зна­ния и тем самым осуществляется социальное наследование. Во-вторых, коммуникативность общения проявляется в генериро­вании новых идей, что выявляет его творческий характер, и, в-третьих, в обмене идеями, что обусловливает праксеологическую (практическую) ценность общения.
4. Общение выступает основным средством управления людьми. В настоящее время эта функция используется целенаправлен­но — как средство манипуляции сознанием и действиями людей, причем как в негативном, так и в позитивном плане, что явст­венно прослеживается в сферах экономики, политики, а также в межличностном общении. Действительно, именно благодаря общению мы добиваемся от другого желаемого результата — убеж­дая, уговаривая или заставляя его подчиниться нашим интересам.
5. Общение есть жизненная потребность и условие человеческо­го счастья. Эта функция наиболее значима для самоощущения личности, ибо она раскрывает интимный характер общения, выступающего внутренней, часто неосознаваемой потребностью каждого человека, скрытым мотивом его действий и поступков. При этом на первый план по значимости выступают такие чер­ты общения, как избирательность и направленность на опреде­ленный объект, наличие обратной связи, взаимность выбора, взаи­мопонимание. Эта потребность полнее всего реализуется в таких высших формах человеческого общения, как дружба и любовь, представляющих особую ценность для молодого человека (поз­же мы остановимся на них отдельно).

Таким образом, выявленные ролевые функции общения по­зволяют рассматривать его **ценность** по меньшей мере в двух ас­пектах:

* как утилитарно-прагматическую, ориентированную на дос­тижение социально-значимых объективных результатов;
* как самоценность — общение ради общения, смыслом кото­рого является самовыражение и духовное сопряжение людей, приобщающихся к духовным ценностям партнера и тем самым умножающих собственные.

Это дает основание выделить и показать учащимся **уровни** **зна­чимости** общения:

* для себя — Я-значимость,
* для другого — Ты-значимость,
* для группы или общества в целом — Мы-значимость.

**8.2.КУЛЬТУРА И АНТИКУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ**

Рассмотренные теоретические аспекты межличностного об­щения позволяют обратиться к предмету непосредственного интереса и заботы педагогической этики — культуре и антикуль­туре общения.

Понятие и сущность культуры общения

**Культура общения** — это система норм, принципов и правил общения, а также технология их выполнения, выработанные чело­веческим сообществом с целью оптимизации и эффективности коммуникативного взаимодействия. Культура общения предпола­гает знание, понимание и соблюдение таких **норм** **межличностного общения,** которые:

* соответствуют гуманистическому подходу к интересам, пра­вам и свободам личности;
* приняты в данном сообществе как «руководство к действию»;
* не противоречат взглядам и убеждениям самой личности;
* предполагают ее готовность и умение соблюдать эти нормы.

Педагог должен быть готов к тому, что эти условия далеко не всегда присутствуют в действительности, тем более все сразу, в комплексе. В обществе могут быть приняты нормы общения, носящие антигуман­ный характер или игнорирующие интересы данного человека; или, на­пример, господствующие гуманистические нормы могут попираться конкретным индивидом (или группой лиц), так как он не понимает и не принимает их; или индивид принимает эти нормы, но не умеет их соблюдать и т.д. Вот здесь и проявляется роль учителя - разъяснить их смысл, показать их необходимость не только для общества, но и для самого индивида, наконец, просто научить им.

Культура общения обеспечивается совокупным действием многих факторов: нравственных, психологических, социокуль­турных, «технологических». Наиболее тесным образом уровень культуры общения связан с нравственными установками, ценно­стями, коммуникативными идеалами и стереотипами — с тем, что составляет понятие **нравственной** **культуры**. Нравственная культура того или иного общества в целом или отдельных лич­ностей проявляется в определенном уровне их морального созна­ния; специфике нравственных отношений с окружающими; осо­бенностях поведения и общения

Основные признаки нравственной культуры личности в обще­нии — это:

• уважительное отношение к партнеру, сдержанность, веж­ливость, бережное обращение со словом, которое может глубо­ко ранить человека;

* ясность целей общения, готовность понять, оценить и при­нять суждения собеседника;
* постоянное самосовершенствование, подготовка себя к об­щению;
* соблюдение принципа толерантности, порождающего вза­имное доверие и помогаюшего предупреждать и преодолевать конфликтные ситуации.

Очевидно, что эти признаки не возникают сами по себе. С одной стороны, они требуют упорной работы над собой, ска­жем, для учителя — даже с большим опытом, конечно, при условии осознания их необходимости в собственном поведении. С другой стороны, это то, в чем учитель в свою очередь может оказать помощь детям.

Нравственная протокультура и «дефекты» общения

Чем выше уровень нравственной культуры личности, тем выше культура общения, и наоборот: низкий уровень нравственной культуры — нравственная «протокультура» порождает дефекты общения, болезненно сказывающиеся на самочувствии личности и атмосфере в коллективе. Для их предупреждения или преодоления необходимо знание основных «дефектных» уровней общения.

1. Нравственный вакуум — человек или не знает необходимых норм общения и принципов поведения (этическая и психологическая «докультура»), или попадает в ситуацию, когда его знания утрачивают смысл и не «работают» в новых условиях.

Первый вариант — явление крайне редкое, людей на уровне полно­го нравственного вакуума практически не бывает: ведь даже ребенок в принципе *знает,* «что такое хорошо и что такое плохо». Нравственный вакуум второго типа возникает при столкновении человека с ситуаци­ей, практически ему незнакомой — с «иными» моральными нормами и принципами. Это — ситуация почти фантастическая, но она может быть и реальной (синдром *маргинальности).* Основной путь преодоления нрав­ственного вакуума — *этическое просвещение —* научение и воспитание.

2. Отсутствие нравственной инициативы — человек занимаеттвыжидательную позицию, ждет от другого заботы и внимания и только потом отвечает на них. Это состояние настороженного выжидания и морального торга по принципу «ты — мне, я — тебе».

Так, многие молодые люди, считающие наше общество безнравст­венным и бездуховным, утверждают, что в таких условиях самому быть нравственным невозможно, да и не нужно («себе дороже»). Это типич­ный пример отсутствия нравственной инициативы: пусть сначала дру­гие станут нравственными, а уж потом и я.

3. Нравственный камуфляж — стремление произвести хорошее впечатление, замаскировать отсутствие подлинной нравственной культуры. Формы проявления нравственного камуфляжа могут быть различными, но, как правило, они всегда сопрово­ждаются моральной демагогией, разглагольствованиями по по­воду падения нравов, призывами к соблюдению норм культуры.

К сожалению, нравственный камуфляж особенно характерен для старшего поколения, в том числе и некоторых педагогов. При этом на фоне стремления читать мораль и брюзжать по поводу нравственности молодежи делается исключение для себя: собственные пороки или не видятся, или оправдываются.

4. Нравственный анахронизм — человек руководствуется отжившими нормами общения, не соответствующими ожиданиям окружающих и требованиям современной морали.

Анахронизмом выглядит сегодня, например, авторитарный стиль руководства, навязывание собственной точки зрения, нетерпимость к мнению другого. Анахронизм в общении требует единообразия мнений и поведения, налагает запрет на те или иные — особенно непривычные — формы поведения и общения, принятые, например, в молодежной среде.

5. Нравственная регрессия — упрощение и опрощение нравов, потеря достигнутого уровня в общении, сопровождающиеся неуважением к традициям, пренебрежением к опыту и заслуженным авторитетам.

Этот дефектный уровень часто встречается среди молодых людей. Нравственная регрессия выражается в нежелании давать оценку собст­венным поступкам, замечать, что они затрагивают интересы других людей. Вместе с тем для нравственной регрессии характерны рациона­лизм и прагматизм, жесткость, иногда — «опережающая агрессивность».

6. Нравственная глухота — отсутствие ориентации на другого, неумение и нежелание слышать его. Это своеобразная форма проявления «глухоты к окликанию» (К. Ясперс), но не изначальной, эгоистичной, а возникшей как результат утраты (в силу жизненных обстоятельств) ранее присущих личности моральных качеств.

Нравственная глухота может быть спутником общения как в интим­ной жизни, так и в социуме. Молодой человек, обманутый и предан­ный любимой девушкой, начинает цинично мстить всему женскому полу, наслаждаясь переживаниями своих «жертв» и не испытывая к ним никакой жалости. Врач, притерпевшись к страданиям больных, теряет способность к сочувствию, становится равнодушным. Чиновник-бюрократ воспринимает жалобы пожилого человека как маразматиче­ский каприз, не желая вникнуть в суть дела и т.п.

7. Нравственный примитивизм - бесстыдно-неприкрытая сделка с собственной совестью во имя личного интереса, проявление эгоизма в общении.

Нравственный примитивизм в чем-то сопрягается с нравственным камуфляжем. Здесь также присутствуют оправдание собственных недос­татков, кичливость, чванство былыми заслугами, отстаивание прав на собственную исключительность и привилегии.

8. Нравственная нетерпимость характерна для авторитарного одномерного мышления, признающего единственную («свою») истину и правоту. Сопровождается подозрительностью, враж­дебным отношением к инакомыслию: политическому, идеологи­ческому, культурному, религиозному. Нетерпимость крайне не­продуктивна: враждебность мешает услышать другого, даже ко­гда он предлагает нечто рациональное и полезное.

Рассмотренные выше дефектные уровни есть проявление ан­тикультуры в общении. Более того, они выступают основой ан­тиобщения, поскольку препятствуют коммуникации, делают ее невозможной.

Морально-психологические «барьеры» общения

«Барьеры» общения — особые жизненные обстоятельства, также выступающие препятствием к полноценному общению. Педагог должен, с одной стороны, уметь считаться с этими барьерами, принимать их во внимание, выстраивая в соответствии с ним свою стратегию и тактику общения с учащимися. С другой стороны, помогать детям преодолевать и разрушать эти барьеры. С третьей — контролировать себя и не допускать их в собственной практике общения с учащимися и коллегами.

Различают морально-психологические и социо-кулътурные «барьеры» общения.

Морально-психологические коммуникативные барьеры, связанные с тем или иным психическим состоянием личности, ее установками, ожиданиями и реакциями, иногда — с тем или иным «дефектным уровнем» общения, могут быть классифицированы следующим образом.

Барьер страдания, горя — возникает при сильных пережива­ниях личности (даже если они, на наш взгляд, и необоснован­ны) и проявляется в разных формах: это и желание побыть в одиночестве («оставьте меня в покое»), и эгоизм (жаль себя), зависть к чужой радости, и даже агрессивность. Возможно, луч­ший выход из такой ситуации — действительно «оставить чело­века в покое».

Барьер гнева — возникает от обиды, неудовлетворенности, несправедливости, грубости. В этой ситуации человек, особенно ранимый, часто «зацикливается» на первопричине своего гнева, ни о чем другом не может и не хочет говорить. Коммуника­ция с ним затруднена: до человека сложно «достучаться» («глу­хота к окликанию»), или любая попытка установить контакт порождает отрицательные эмоции («нравственная агрессия».

Барьер страха — вызывается разными причинами. Это может быть страх ребенка перед наказанием или вызовом к доске, который лишает его дара речи и не дает возможности объясниться .. оправдаться; страх добросовестного ученика перед невыпол­нением задания; страх лентяя перед работой и т.д. Учитывая, что страх связывает не только общение, но любую продуктивную деятельность, педагогическая этика рекомендует учителю ста­раться не внушать страха своим учащимся — даже из благих по­буждений, мотивируя это желанием установить дисциплину и порядок или добиться глубоких знаний.

Барьер стыда и вины — образуется при отрицательной само­оценке своих действий или при «неправильной» критике со сто­роны другого. В первом случае, когда человек осознает недопус­тимость, вред, пагубность своего поведения по отношению к самому себе или другому, стыд — этот «своего рода гнев, обра­щенный вовнутрь», — заставляет его уйти в себя, «самоугры­заться» или «самооправдываться». Во втором случае «неправиль­ная» критика, скажем, со стороны учителя, также непродуктивна: несправедливая по содержанию, публичная и унизительная по форме, она заставляет человека направлять энергию не на поиск оптимального решения, а на самооправдание («так все поступа­ют», «я хотел как лучше», «другие делают еще хуже» и т.д.). Чело­век уходит в себя, перестает слушать неприятные для него слова, «отключается», начинает испытывать обиду или гнев в отношении критикующего. В любом случае общение затруднено.

Барьер установки — негативное восприятие кого-либо или чего-либо на основе предшествующего знания или предубежде­ния. Отрицательная установка, вызванная собственным печаль­ным опытом или чьим-то внушением, становится препятствием для непредвзятого доброжелательного отношения к другому. Поэтому нельзя сразу и безусловно воспринимать компромети­рующую информацию о ком-то: возможно, кто-то специально формирует у вас отрицательную установку по отношению к этому человеку — коллеге, ученику или студенту. А это, в свою оче­редь, вызывает вашу негативную реакцию на любые его дейст­вия и предложения, даже конструктивные. Культура общения предполагает в связи с этим наличие контр-установки - не при­нимать на веру любые утверждения о человеке, требовать их до­казательств.

Барьер презрения — как правило, это результат воспитания или идеологических установок, связанный с господствующими в обществе ценностями и идеалами. Часто возникает на базе предрассудков, бытующих в обществе: профессиональные, ра­совые, национальные предубеждения («все продавцы — воры», «все лица "кавказской национальности" - бандиты», «большин­ство подростков — хулиганы» и т.д.).

Барьер отвращения, брезгливости — связан с психофизио­логическими особенностями поведения людей: неприятными манерами, отталкивающими привычками, нарушением правил личной гигиены, несоблюдением «дистанции в общении». По­этому, чтобы не вызывать подобного барьера по отношению к себе, человека следует с детских лет приучать следить за своими манерами, чистоплотностью, привычками. Вместе с тем педаго­гам и родителям надо учить детей и учиться самим преодолевать барьер отвращения и быть более терпимыми по отношению к другим, особенно детям и подросткам.

Барьер настроения — может включать в себя все предыду­щие, быть разной степени тяжести (от просто «встал не с той ноги» до глубокой депрессии), иметь различные причины. Ос­новные из них, по которым настроение становится барьером общения, это, конечно же, межличностные конфликты, ссо­ры, нежелание пойти навстречу другому, обиды друг на друга, когда признается лишь собственная правота. Среди других при­чин барьера настроения — несбывшиеся ожидания, обманутые надежды, отказ в чем-то, на что рассчитывал. Учитывая, что настроение в общении с другими играет особую роль — оно очень заразительно и обладает «эффектом бумеранга», т.е. возвращает­ся к нам, — учитель должен, во-первых, быть крайне внима­тельным к проявлениям собственного настроения и настроения своих учащихся и, во-вторых, учиться владеть им и учить этому молодых людей.

Барьер речи — двойной барьер: это одновременно барьер «говорения» и барьер «слушания». Первый проявляется в языко­вом бескультурье: недостаточный запас слов; невнятная, моно­тонная речь; дефекты дикции; отталкивающий (высокомерный, амбициозный) тон; отсутствие чувства юмора; незнание рече­вого этикета. Второй барьер правильнее было бы назвать «барье­ром неслышания», потому что препятствием к общению здесь выступает именно неумение слушать и слышать другого.

Неумение слушать проявляется в том, что, слушая собеседника, человек:

* спешит опровергнуть его, не вникая в смысл его речи и мотивов;
* не умеет сдержать желания высказать собственное мнение;
* перебивает собеседника, не дожидаясь окончания аргументации;
* отвлекается на несущественное, внешнее, упуская суть речи;
* считает, что его знаний достаточно, чтобы отстаивать свою пози­цию;
* заранее настраивается на несогласие с оппонентом.

Социокультурные «барьеры» и маргинальность в общении

Кроме психологических и моральных причин, препятствующих общению, познанию и пониманию Другого, одними из самых серьезных являются социокультурные барьеры. Особое место среди них занимает сравнительно новый феномен — маргинальость в общении.

Маргиналъность — это пограничное положение личности по отношению к какой-либо социальной группе, накладывающее определенный отпечаток на ее психику, поведение, образ жизни. В ситуации маргинальности оказываются так называемые «культурные гибриды», балансирующие между доминирующей обществе группой с ее культурными и моральными ценностями и «материнской» группой, из которой они выделились (ситуация неадаптированных мигрантов). Безусловно, что подобная ситуация накладывает свой отпечаток и на культуру общения, порождая определенные, порой трагичные, барьеры.

В основе маргинальности в общении лежит герменевтическое непонимание — невозможность прийти к общей точке зрения и взаимопониманию из-за того, что партнеры принадлежат либо разным культурам, либо к разным типам, уровням и традициям одной культуры. И хотя общаются они на одном естественном языке, но договориться порой не могут, что объясняется различиями категориальных систем их мышления и ценностей, когда смысл, вложенный в сказанное одним человеком, вызывает неадекватные ассоциации у другого. Такое непонимание возникает не обязательно тогда, когда стороны враждебно настроены друг к другу или когда одна сторона оказывается «правой», а другая «неправой». Просто сигналы о добрых намерениях мной стороны в силу культурологических различий не улавли­ваются, не распознаются другой. Причем главное здесь — не «количественный» уровень культуры сторон (прямо пропорциональной зависимости между уровнем культуры и уровнем понимания е прослеживается), а «качественный» тип культуры людей, вступающих в общение. В наибольшей степени маргинальность характерна для переходного типа культуры или для перехода личности из одного в другой тип культуры.

Маргинальность может быть пространственной, временной, культурной. Пространственная маргинальность связана с пере­меной места жительства: эмиграцией в другую страну, миграци­ей из села в город и т.д. В результате такого вынужденного или добровольного перемещения человек теряет связь со своей куль­турной укорененностью (иногда добровольно отказываясь от нее, скажем, от деревенского происхождения, традиций, националь­ного языка), но культуру своего нового положения он еще не освоил, не «вписался» в нее: ведь адаптация к новому образу жизни требует немалого времени, иногда смены нескольких поколений. Испытывая затруднения с включением в иную куль­турную традицию или отторгаясь новым окружением, не же­лающим его принимать, он попадает в «промежуточную» ситуа­цию — ситуацию «меж-культурья». Возникает феномен маргинальности, порождающий синдром «никому-не-нужности», с одной стороны, и желание самоутверждения и «приобщения» — иногда весьма агрессивное — с другой. Так человек становится маргиналом.

И дело не в том, что одна культура общения «выше», «лучше», а другая «ниже», «хуже» - к примеру, городская или сельская. Они про­сто *иные,* разные. Иногда помогает время, дающее возможность адапта­ции, иногда человек до конца жизни так и остается «промежуточным» — маргиналом. И чтобы этого не случилось, ему надо помочь адаптиро­ваться к новой, непривычной культуре. Это касается, в частности, сту­дентов, приехавших в вузы из сел, маленьких городов, провинции. Их городские сверстники не всегда готовы помочь им в этом, а иногда, особенно на первых порах, демонстративно отгораживаются от них. Во: здесь и должен на помощь прийти педагог: снять возникшие барьеры устранить герменевтическое непонимание.

Временная маргинальность связана с переменами иного рода — когда не человек меняет среду обитания, а меняется сама среда, точнее, эпоха: когда происходит ломка привычных ценностей и идеалов; старые нормы общения перестают действовать или те­ряют свою ценность, а новые еще не сформировались или не могут — в силу убеждений, заблуждений или просто лености мысли людей - стать «руководством к действию». И опять чело­век «впадает» в состояние маргинальности, в которой он «не виноват», но которая так или иначе делает его «промежуточ­ным» человеком.

Такие ситуации, как правило, редки, происходят они в периоды бурных социальных ломок и потрясений — в глобальном или регио­нальном масштабе. Так, человечество с трудом привыкало к новым правилам общения и общежития в эпоху становления христианства. В России эпохальные потрясения вообще стали «национальной забавой» — от петровских реформ до эпохи перехода «от социализма к капитализ­му». Причем одни люди обрекают себя на маргинальность по доброй воле — не желая принимать новых правил отношений, другие же ока­зываются просто не в состоянии перестроить свою ментальность. В та­ком положении, оказалась, например, значительная часть старшего поколения граждан бывшего Советского Союза, не желающая или не умеющая принять новых условий жизни, тоскующая по старым образ­цам и желающая вернуть их. Отсюда - пресловутый конфликт «отцов» и «детей», их неумение и неготовность понять друг друга.

Суть «культурной» маргинальности — недооценка или непри­ятие культуры вообще, пренебрежение к ней, непонимание ее роли и значения в жизни личности и общества, стремление стать «над ней». Такой тип маргинальности сегодня характерен, на наш взгляд, для тех белорусов, которые проявляют пренебрежи­тельное отношение к своему языку, культуре, национальным обы­чаям. Единственный путь преодоления культурной маргинальности — образование и воспитание - «окультуривание» человека.

В педагогической деятельности, единственным способом осуществления которой является общение, чрезвычайную роль играет маргинальность в общении, затрудняющая процесс обучения и воспитания, а порой делающая его просто невозможным. Проявляется она в ряде моментов, к встрече с которыми (и к преодолению которых) педагог должен быть готов.

1. Для нее характерна узость мышления и отсюда — «клановость», деление на «своих» и «чужих». И если со «своими» (родственниками, земляками, единомышленниками) у человека складывается полное взаимопонимание, то по отношению к чужим» (или ставшим «чужими» в силу расхождения взглядов :ли жизненных обстоятельств) он проявляет то самое «не-понимание», о котором уже говорилось.

Дело в том, что менталитет маргинала отличается рядом признаков:

* *одномерностью мышления* (мышление по типу «или-или»), неумени­ем совместить разные точки зрения и найти общую систему координат;
* *монополизмом на истину,* только моя точка зрения верна, иные не имеют права на существование:
* *неумением и нежеланием слушать и слышать* партнера: человеком с таким типом мышления овладевает психологическая глухота, и лю­бые аргументы здесь бессильны - он не воспринимает их;
* *нетерпимостью* к *инакомыслию,* когда любой не согласный со мной воспринимается враждебно и вызывает раздражение и желание дать от­пор.

2. Маргинал подходит к другому с сугубо утилитарных позиций (часто не осознавая этого). Стиль его отношений с другими «чужими») — это «стиль-вампир»: он использует человека (в самых разных смыслах, не только в примитивно-материальном, о иногда и в духовном), а затем действует по «вещному» принципу «использовал — выбросил». .

3. Маргинальность в общении носит, как правило, воинствующий характер. Маргинала отличает уверенность в собственной правоте и праве на отторжение другого, гордость собой и своими принципами. Маргинальность зачеркивает всякую возможность компромисса и взаимопонимания, выдвигая «борьбу» качестве основной ценности и программы действий. Эта направленность на противостояние может проявляться в общест­венной жизни, профессиональной деятельности или личных ношениях, но в любом случае она не просто малопродуктивна, но и привносит большое моральное зло в систему межличностных отношений и коммуникации.

Таким образом, если принять за основу, что культура обще­ния предполагает отношение к Другому как равному мне субъ­екту, за которым я готов признать право на «самость», «инаковость» и к которому я готов относиться терпимо и с уважением, то маргинальность — это антикультура в общении.

Феномен насилия в общении

Насилие — другое проявление антикультуры общения, при­чем очень близкое маргинальности и по форме, и по сути. Наси­лие в общении проявляется в неприятии права партнера на авто­номность, независимость, «самость»; в обращении к силовым прие­мам и методам давления; в использовании страха и принуждения.

Насилие как принцип общения всегда сопровождало человече­ские отношения — и в социальном, и в межличностном аспек­тах. Но особенно массовым, распространенным и изощренным (если не считать период первобытной дикости) оно стало в наше время. Тому есть ряд причин: социальных, психологических, нрав­ственных.

Социальные корни насилия в общении следует искать, как от­мечалось выше, в особенностях XX в. Революции, войны, дик­таторские и тоталитарные режимы и репрессии против лично­сти и наций — все это постепенно обесценивало человеческую жизнь, делало ее разменной монетой в политических играх «бор­цов за власть», а людей приучало «общаться» через мушку при­цела. Насилие, ставшее нормой в социально-политических от­ношениях, не могло не сказаться и на отношениях межличност­ных, привнося в них привычку к насилию.

Правда, существует точка зрения (Б.-А. Леви, А. Глюксман), соглас­но которой обесценивание человеческой жизни — не синдром XX в., а медленный, но верный процесс, связанный с развитием западноевро­пейского рационализма, приучавшего людей к холодному взвешенно­му прагматизму, к подавлению чувств и эмоций сострадания и мило­сердия. Просто XX в. оказался временем, когда массовость и значимость вражды и противостояния стали вытеснять нормальные межличност­ные человеческие отношения.

Психологические основания насилия в общении убедительно рас­крыл фрейдизм, показав, что насилие дает ощущение власти над другим, выступая своеобразным способом самореализации (см. об этом «Бегство от свободы» Э. Фромма). Причем уровень и размах подобного «самоутверждения» могут быть самыми раз­ными — от гитлеровского тоталитаризма до семейной тирании. Последнее особенно важно иметь в виду педагогу, одни из обя­занностей которого — установление контакта и взаимопонима­ния с семьей ребенка.

К сожалению, семейная тирания, насилие и жестокость стали рас­пространенными явлениями в наших семьях, превращающихся в поле самоутверждения родителей, компенсирующих свои неудачи во «взрос­лой» жизни за счет зависимых от них детей. Родители отыгрываются на них за собственные неудачи и ошибки. Но и в так называемых благопо­лучных семьях общение с детьми с позиций силы — окриком, физиче­ским наказанием, унижением — часто является нормой. Поэтому, жа­луясь на ученика его родителям, учитель должен быть предельно осто­рожен, чтобы не «подставить» ребенка, не спровоцировать насилия по отношению к нему.

Нравственными причинами насилия в общении выступают пре­жде всего «протокультура» и «барьеры» общения, о которых го­ворилось выше. Кроме того, попустительствует насилию и ано­нимность моральной жизни, связанная с урбанизацией, кото­рая скрывает от людского суда беспредел, творимый иными гра­жданами.

Что касается области распространения насилия, то границ оно, к сожалению, не знает, проникая в самые разные сферы обще­ния — в межличностные и семейные, групповые и межгруппо­вые, деловые и политические, профессиональные и другие от­ношения. Формы проявления насилия могут быть разными - пси­хологическое давление, моральное подчинение, физическое принуждение, сексуальные домогательства (например, по от­ношению к работающей женщине со стороны начальника). Аг­рессивное, нетерпимое поведение в ссоре, конфликте, настаи­вание на своем любой ценой - тоже вид насилия.

Самое печальное, что насилие порой воспринимается как норма, не вызывает никакого протеста и не расценивается как антикультура в общении, противодействием которой может быть только иной подход — принцип ненасилия.

Таким образом, для эффективной реализации ценности че­ловеческого общения необходимы как минимум две вещи. Во-первых, добрая воля, желание и стремление к взаимопониманию. Но чтобы эти добрые намерения могли распознаваться, улавливаться другой стороной, чтобы партнер мог откликнуть­ся на них, необходимо, во-вторых, общее «пространство пони­мания», основа которого — высокая культура общения, требую­щая от каждого человека самоанализа, самокритичности и ра­боты над собой.

8.3. ЭТИКА ИНТИМНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Культура общения не существует в абстракции, в «чистом виде». Она реализуется и проявляется в различных сферах чело­веческой жизнедеятельности, в конкретных ситуациях жизни. Большое место в общем ряду ситуативных жизненных проблем занимают те, которые носят для каждого из нас сугубо личный, интимный характер.

Этика интимных отношений как бы противостоит этике де­ловых и профессиональных отношений, этике гражданственно­сти, экологической этике, выступающим в качестве этики пуб­личных действий, которая предписывает нормы и правила пове­дения в ситуациях, так сказать, «массовидных», «прилюдных», связанных, например, с политическими или экологическими митингами, акциями, движениями, или с деловыми перегово­рами и совещаниями, или с профессиональным общением спе­циалиста. В отличие от нее этика интимных отношений рассмат­ривает ситуации, складывающиеся в отношениях двух-трех весьма близких людей, связанных узами дружбы, любви, сексуальной привязанности, брака и семьи. Это широкий круг проблем, пред­полагающий крайне доверительные, деликатные отношения близ­ких людей, не выставляемые на всеобщее обозрение, но чрез­вычайно важные для каждого из нас. Особенно значимы они в начале жизни, когда от того, как они сложатся — в семье, с другом, любимым человеком, зависит наша дальнейшая судьба. В то же время отсутствие опыта и знаний часто становится при­чиной многих неудач в молодом возрасте, накладывающих отпе­чаток на всю последующую жизнь. Поэтому и эта сторона общения молодых людей не может быть обойдена вниманием педагога.

Подлинным проявлением интимного межличностного обще­ния, в котором наиболее полно реализуются его ценность и осо­бенности выступают Дружба и Любовь.

Дружба как высшая форма общения

**Дружба** признается величайшей нравственной и социальной цен­ностью большинством людей. Первый очерк теории дружбы как самостоятельного отношения, не совпадающего с другими ви­дами социальных связей и эмоциональных привязанностей, соз­дал Аристотель, подвергший дружбу философско-эстетическому и психологическому анализу. По Аристотелю, дружба — вели­чайшая ценность, самое необходимое в жизни: никто не выбирает жизнь без друзей, даже в обмен на все прочие блага.

Совершенная, истинная дружба *бескорыстна.* Но в то же время дружбу питают к другу «во благо самого себя», поэтому отношение к другу не отличается от отношения человека к самому себе. Благодаря этому дружба является также необходимым средством *самопознания:* «Как при жела­нии увидеть свое лицо мы смотримся в зеркало и видим его, так при желании познать самих себя мы можем познать себя, глядя на друга». Ближе друга у человека никого нет, считает Аристотель, поэтому количество друзей имеет пределы: близкая дружба — это дружба с не­многими.

Каждая эпоха привносила в понимание дружбы что-то новое. Неизменным оставалось одно: во все времена дружба считалась одной из высших и одновременно редких ценностей в жизни человека.

Большой редкостью называли настоящую дружбу романтики нача­ла XIX в. По словам немецкого писателя Л. Тика, все люди любят, по крайней мере, думают, что любят, «но лишь очень немногим дано быть друзьями в подлинном смысле слова». А. Шопенгауэр восхищался друж­бой и в то же время сомневался в ее существовании: «Истинная, под­линная дружба предполагает сильное, чисто объективное и вполне бес­корыстное участие в радости и горе другого человека, а это участие, в свой черед, предполагает действительное отождествление себя с дру­гим. Это настолько идет в разрез с эгоизмом человеческой природы, что истинная дружба принадлежит к вещам, относительно которых ос­тается неизвестным, принадлежат ли они к области басен или действи­тельно где-нибудь существуют».

**Дружба** — это близкие отношения, основанные на взаимном до­верии, привязанности, общности интересов. Дружба предполагает тесные личные взаимоотношения между людьми, основанные на глубокой личной привязанности и симпатии, на единстве взглядов, интересов и жизненных целей, которые выражаются в стремлении к длительному разностороннему общению.

В отличие от *деловых* отношений, где один человек использует дру­гого как средство для достижения своей цели, дружба — отношение *самоценное,* само по себе являющееся благом; друзья помогают друг другу *бескорыстно,* «не в службу, а в дружбу». В отличие от *кровно­родственных* связей, где люди связаны узами кровной или родственной солидарности, дружба — *индивидуально-избирательна* и основана па вза­имной *симпатии.* Наконец, в отличие от поверхностного *приятельства.* дружба — отношение *глубокое* и *интимное,* предполагающее внутрен­нюю *близость, откровенность, доверие, любовь.* Недаром мы называем друга своим alter ego (другимЯ)**.**

**Основные критерии** и свойства дружбы. Близость и эмоциональ­ность, связанные с избирательностью и исключительностью друж­бы, обусловливают такие ее критерии, как бескорыстие, предан­ность и верность, требовательность и принципиальность, искрен­ность и доверие.

Бескорыстие в дружбе предполагает такие отношения, кото­рые свободны от соображений выгоды и строятся на готовности помочь друг другу, порой в ущерб своим личным интересам. Преданность и верность друга укрепляют веру человека в собст­венные силы: он знает — в трудную минуту друг не оставит его в беде и найдет возможность помочь и поддержать. Взаимная тре­бовательность и принципиальность, делая дружбу активной си­лой, могут привести к большим творческим успехам, ибо спо­собствуют самосовершенствованию каждого из друзей. К другу мы предъявляем самые высокие требования (правда, наши требования к самим себе далеко не всегда так высоки: недостатки друга мы видим, а свои — не всегда).

Общение друзей, в котором каждый раскрывает другому са­мое важное и сокровенное, обогащает обоих, позволяет лучше понять и осознать то, что происходит в собственной душе. По­этому в друге чрезвычайно высоко ценят доверие, искренность и сердечность, великодушие и отходчивость, умение хранить тайну и простить необдуманный поступок. Отсутствие этих качеств разрушает дружеские отношения.

Дружба — это одно из проявлений любви к человеку, единства между людьми, душевного взаимного резонанса. Утверждение исключительности, несравненное™ друга равносильно призна­нию его абсолютной ценностью. Дружба предполагает уважение чести и достоинства друга, честность по отношению к нему. И в этом — высокая нравственная сущность дружбы.

Некоторые «правила» или «законы» дружбы. Настоящая друж­ба редко возникает сразу. Обычно ей предшествуют поиски, не­удачи, непрочные контакты.

Как происходит выбор друзей? Что делает одного человека привлекательным для другого, ищет ли он в друге собственное подобие или, напротив, дополнение качеств, отсутствующих у него самого? Пожалуй, одинаково справедливы оба мнения. Понимание друга как «другого Я» предполагает сходство между ними: люди, существенно расходящиеся во мнениях, вряд ли могут быть особенно близки. Однако alter ego — это не просто второе я, а именно другое Я: друзья призваны не дублировать, а дополнять и обогащать друг друга.

Возникновению дружбы способствуют прежде всего общность взглядов, интересов, идеалов, жизненных целей. И если основой дружбы являются их близость или совпадение, то дружба нередко продолжается всю жизнь, независимо от препятствий на ее пути. Необходимыми условиями становления дружбы являются также взаимное уважение, личная симпатия и привязанность друг к другу.

Существуют ли «правила» для установления дружбы? Счита­ется, что:

* самый благоприятный возраст для установления интенсивных и прочных контактов, пик дружбы — это, как правило, юность и ранняя молодость, школьные и студенческие годы;
* прежде чем подружиться, надо почувствовать симпатию к человеку, желание общаться с ним, причем эта симпатия должна быть взаимной;
* одной взаимной симпатии для дружбы мало: нужны еще и общее дело. или. по крайней мере, общие интересы;
* первым шагом в установлении дружеских отношений не обяза­тельно должен быть личный контакт, дружба может начинаться и с переписки, в том числе и компьютерной;
* не исключено, что дружба может начинаться с конфликта;
* очень важно в самом начале дружбы не обмануться в своих чувст­вах: человек должен *чувствовать,* что он нужен другому.

Однажды возникнув, дружеские отношения не развиваются автоматически; желательно, чтобы педагог показал учащимся, как важно заботиться о сохранении дружбы. Будучи наиболее глу­боким, интимным отношением, дружба обязательно предпола­гает доверие, проявляющееся в открытии другому своих тайн, намерений, состояний, т.е. в самораскрытии.

Степень самораскрытия в общении с посторонними людьми, роди­телями, близким другом будет разной. Максимум самораскрытия дос­тигается именно в общении с друзьями. Хотя здесь также имеются свои границы. Как правило, откровенность воспринимается положительно. Но следует знать, что слишком полное и поспешное самораскрытие, не соответствующее стадии развития взаимоотношений, воспринима­ется как нарушение границ интимности или попытка вторжения во внутренний мир другого, что побуждает его замкнуться и даже пре­рвать контакт. Поэтому в дружеском общении всегда необходим *такт.*

Дружеское общение людей зависит от личностных свойств, которые формируются независимо от нашей воли и желаний и потому не могут быть поставлены нам в вину или заслугу. Так, не должны мешать дружбе общительность или замкнутость, вместе с тем дружба несовместима с эгоизмом и предательством.

Дружба имеет свой моральный кодекс. Надо уметь дружить, а для этого следует придерживаться некоторых неписаных правил дружбы:

* делиться с другом своими успехами и неудачами;
* помогать другу в случае необходимости;
* стараться, чтобы другу было приятно в твоем обществе;
* выказывать другу эмоциональную поддержку;
* быть уверенным в друге и доверять ему;
* защищать друга в его отсутствие и не критиковать его публично;
* сохранять доверенные другом тайны;
* быть терпимым к остальным его друзьям;
* не быть назойливым и не поучать;
* уважать внутренний мир и свободу друга.

Выполнение этих требований предполагает высокий уровень нравственной культуры личности и психологическую готовность к дружбе. Далеко не все люди способны на это чувство. И не пото­му, что они не могут отдавать, ничего не получая взамен, не потому, что у них больше развито собственное «ego», и даже не потому, что им не хватает мудрости принять другого человека. Причина неспособности к дружбе может корениться в психо-эмоциональных особенностях личности.

Так, экстраверты, ориентированные вовне, на мир внешних объ­ектов, легко и быстро устанавливающие контакты с людьми, имеют ярко выраженную потребность и способность дружить и иметь много друзей. А вот интроверты, застенчивые и некоммуникабельные, тонкая душевная организация которых больше направлена на переживания своего внутреннего мира, трудно сходятся с людьми. Страх быть непонятыми заставляет их оставаться одинокими. Если у таких людей есть друг, то на всю жизнь, а испытав однажды разочарование, они не пы­таются больше искать нового друга.

Люди, которых связывают дружеские отношения, — разные, поэтому к ним нельзя подходить с одинаковыми мерками. Иметь друга — великое благо. Но чтобы иметь это благо, необходимо постоянно над собой работать, учиться терпимости и устойчи­вости взаимоотношений. Есть мудрое правило: хочешь иметь дру­га — будь им! Иными словами — будь сам хорошим другом, от­кликнись на радости и горести своего друга, подумай о том, как сделать его жизнь счастливее. Не пожалей для этого своего вре­мени, сил, а главное — души.

Любовь как отношение и влечение

О любви очень много сказано и написано. Есть формулы любви, научные определения, философские трактаты... И все же для каждого нового поколения, вступающего в жизнь, *философия и этика любви —* это тайна за семью печатями, крепость, которую надо покорить само­му, пройдя нелегкий путь обретения и потерь. И поскольку именно в молодом возрасте так важно не только познать великое таинство этого загадочного чувства, такого разнообразного и непредсказуемого, но и суметь развить в себе саму *способность любить,* постольку мы остано­вимся на анализе феномена любви более подробно. Ведь, как говорил А. Блок, «только влюбленный имеет право на звание человека».

В широком смысле **любовь** — это свойство и право свободного человека — нравственно-эстетическое чувство, выражающееся в бескорыстном и самозабвенном стремлении к своему объекту, в потребности и готовности к самоотдаче. Человек, который лю­бит, становится более чутким к красоте. Возникает особая эсте­тика любви — тяга человека к совершенной жизни, которая стро­ится по законам красоты, добра, свободы, справедливости. При­чем эта тяга к гармонии и идеалу затрагивает как разум, так и глубинные эмоциональные пласты человеческой души.

Особое место в системе человеческих отношений занимает **эротическая любовь** — одно из наиболее сильных переживаний в интимной жизни личности, которое может стать (или не стать) залогом и основой ее счастья. Речь идет о любви двух людей, любви, жаждущей полного слияния, единства с любимым че­ловеком. Она по своей природе исключительна и поэтому вы­ступает как высшая моральная ценность. Вместе с тем это и ре­альное земное отношение и влечение, относительно самостоя­тельное стремление и потребность, и в этом качестве — это выс­шая форма межличностного общения.

Любовь, связывающая мужчину и женщину, представляет собой сложный комплекс человеческих переживаний, возни­каюших в результате слияния биологических потребностей, трансформированных культурой, с нравственно-эстетическими и психологическими устремлениями личности. Откуда берутся такие ощущения? Возможно, любовь — это «голод» человека по человеку, чувство невероятной внутренней необходимости в нем, самая сильная из всех эмоциональных потребностей.

Идея поляризации и одновременно притяжения мужского и жен­ского начал наиболее сильно выражена в мифе, пересказанном Плато­ном в диалоге «Пир»: когда-то мужчина и женщина были единым су­ществом — андрогином. Потом они были разделены на половинки, и теперь каждая из половинок обречена искать другую, чтобы вновь об­разовать с ней единое целое.

Но человеку в любви необходимо не просто существо другого пола, а такое существо, которое обладает для него эстетической привлекательностью, интеллектуальной и эмоционально-пси­хологической ценностью, общностью нравственных представ­лений, сексуально-эротическим притяжением. Если нет хотя бы одного из этих компонентов, любовь «не состоится» или воз­никнет ее иллюзия, которая неизбежно разрушится, погибнет.

Понять любовь сложно, еще труднее - объяснить ее. Она приносит человеку радость, делает его жизнь приятной и красивой, рождает свет­лые мечты, окрыляет и возвышает. В то же время любовь - источник многих страданий и даже трагедий. С ней связаны волнения, ревность, тревога. В любви соединяются противоположные чувства: страдание и наслаждение, радость и печаль, восторг и разочарование. «Любовь - обманная страна» и вместе с тем — самое манящее из чувств. Она дарит не только яркое наслаждение, но одновременно и сильную боль, не только самое острое счастье, но и самое тяжкое горе. Вместе со взлета­ми в любви всегда есть паления; она как бы расколота на противоре­чия, полные бесконечных тайн и загадок. Ее полюса и контрасты сли­ваются в массу неповторимых сочетаний, и какое из этих сочетаний выпадет человеку — предугадать невозможно.

История любви. Первые теории любви появились почти два­дцать пять веков назад в Древней Греции - у Сократа, Платона, Аристотеля.

По Платону, любовь — двойственное чувство, соединяющее в себе противоположные стороны человеческой природы: в ней живет тяга человека к прекрасному - и чувство чего-то недостающего, ущербно­го, стремление восполнить то, чего у человека нет. Любовь у Платона -лестница, которая ведет к смыслу жизни, к бессмертию. Она превраща­ет человека в часть мирового целого, связывает с землей и небом, с основами всей жизни. Она делает человека больше, чем он есть, — под­нимает его над самим собой, ставит между смертными и бессмертными. Так впервые возникла мысль о великой возвышающей силе любви.

В древнегреческой античности различалось четыре вида люб­ви: эрос, филиа, агапэ, сторгэ, с которыми желательно позна­комить молодых людей.

*Эрос —* восторженная влюбленность, телесная и духовная страсть, буйная тяга к обладанию любимым человеком. Это страсть больше для себя, в пей много эгоцентризма. Она «мужского типа», это, скорее чувство пылкого юноши или молодого мужчины; она реже встречается у женщин.

*Филиа —* любовь-дружба, более духовное и более спокойное чувство. В психологическом отношении она ближе всего к любви молодой девуш­ки. У греков филиа соединяла не только возлюбленных, но и друзей.

*Агапэ* — альтруистическая, духовная любовь, полная жертвенности и самоотречения, построенная на снисходительности и прощении, похожая на материнскую любовь. Это любовь не ради себя, а ради друго­го, не только любовное чувство, но и идеал гуманной любви к ближнему.

*Сторгэ —* любовь-нежность, семейная любовь, полная мягкого вни­мания к любимому. Она выросла из естественной привязанности к род­ным и подчеркивает плотское и душевное родство любящих.

В средние века суть и смысл любви определялась через меру. Но как и чем можно измерить любовь? Всепоглощающей стра­стью, потомством, либо еще чем-то? Определить это очень слож­но. И никто не смог сделать это точнее, чем Святой Августин, который сказал: «Мера любви — это любовь без меры».

Появление любви в ее нынешнем понимании многие исследо­ватели связывают со сравнительно недавним прошлым — теми глубинными процессами, которые происходили в Европе в на­чале II тысячелетия, когда после долгого периода варварства в обществе начинается постепенный духовный подъем. Развива­ются философия и искусство, меняется образ жизни людей. Од­ним из показателей этих изменений становится появление ры­царства, ставшего покровителем и носителем развивающейся культуры и особого культа любви.

В этом культе был свой бог — Амур, свои богини — Прекрасные Дамы, свои служители — трубадуры, свои поклонники — рыцари. В ко­дексе рыцарской любви были канон подвигов, канон прославления и восхваления Дамы, канон любви на всю жизнь; существовали свои об­ряды, обычаи, нравы. Только после нескольких месяцев ухаживания, следуя правилам, рыцарь медленно поднимался с одной ступени бли­зости на другую, в зависимости от своих заслуг перед возлюбленной. Рыцарская любовь была по преимуществу духовной, психологически развитой. Центр ее находился в душе у рыцаря, являясь для него глав­ным источником любовных радостей.

В русской этической мысли большое место исследованию фе­номена любви уделил философ Вл. Соловьев. Он определяет лю­бовь как «влечение одушевленного существа к другому для со­единения с ним и взаимного восполнения жизни». Из обоюдно­сти отношений он выводит три вида любви. Первый — любовь, которая больше дает, чем получает, — нисходящая любовь. Вто­рой — любовь, которая больше получает, нежели дает, — восхо­дящая любовь. Третий — когда и то и другое уравновешено.

В первом случае это, например, родительская любовь, основанная на жалости и сострадании; она включает в себя заботу сильных о сла­бых, старших о младших; перерастая семейные — «отеческие» отноше­ния, она создает понятие «отечество». Второй случай — любовь детей к родителям, она покоится на чувстве благодарности и благоговения; за пределами семьи она рождает представления о духовных ценностях. Эмо­циональной основой третьего вида любви является полнота жизненной взаимности, которая достигается в половой любви; здесь жалость и бла­гоговение соединяются с чувством стыда и создают новый духовный облик человека.

Интересно, что Соловьев считал, что «половая любовь и размноже­ние рода находятся между собой в обратном отношении: чем сильнее одно, тем слабее другая». Он выводил из этого следующие зависимости: сильная любовь очень часто остается неразделенной; при взаимности сильная страсть приводит иногда к трагическому концу, не оставляя после себя потомства; счастливая любовь, если она очень сильна, так­же обычно остается бесплодной.

Вл. Соловьев видел пять возможных путей развития любви — два ложных и три истинных. Первый ложный путь — «адский» — мучительная неразделенная страсть. Второй (тоже ложный) — «животный» — неразборчивое удовлетворение полового влече­ния. Третий путь (первый истинный) - брак. Четвертый (тоже истинный) - аскетизм. Пятый — высший путь — это Божествен­ная любовь, когда перед нами предстает не пол — «половина человека», а целый человек в соединении мужского и женского начал. Человек становится в этом случае «сверхчеловеком»; имен­но здесь он решает главную задачу любви — увековечить любимое, спасти его от смерти и тлена.

**Современные представления о любви.** В своем большинстве они базируются на экзистенциалистском понимании сущности чело­века и его существования, которое, в свою очередь, связано с извечным вопросом, как преодолеть свою «отделенность», как выйти за пределы собственной индивидуальной жизни и обрес­ти единение с другим. Именно в этой «человеческой ситуации», в самой сущности человека - в его стремлении к единению ус­матривает истоки любви Э. Фромм.

Переживание отделенное™ рождает тревогу, считает он. Быть отде­ленным — значит быть отторгнутым, беспомощным, не иметь возможно­сти реализовать свои человеческие силы. Однако единение, достигае­мое в совместной работе, — не межличностно; единение, достигаемое в сексуальном экстазе, — преходяще; единение, достигаемое в приспо­соблении к другому, — псевдоединение.

Подлинный «ответ на проблему человеческого существования» содержится в достижении совершенно особого, уникального вида единения — слияния с другим человеком при условии сохранения собственной индивидуальности. Именно такой вид межличност­ного единения достигается в любви, которая объединяет челове­ка с другими, помогая ему преодолеть чувство изоляции и оди­ночества. При этом любовь «позволяет человеку оставаться са­мим собой, сохранять свою целостность. В любви имеет место парадокс: два существа становятся одним и остаются при этом Двумя» (Э. Фромм). Но любовь - это не счастливая случайность или мимолетный эпизод; любовь — искусство, требующее от человека самосовершенствования, самоотверженности, готовности к поступку и самопожертвованию.

Именно об этом говорит Э. Фромм в книге «Искусство любви»: «Лю­бовь — не сентиментальное чувство, испытать которое может всякий человек независимо от уровня достигнутой им зрелости. Все попытки любви обречены на неудачу, если человек не стремится более активно развивать свою личность в целом, чтобы достичь продуктивной ориен­тации; удовлетворение в любви не может быть достигнуто без способ­ности любить своего ближнего, без истинной человечности, отваги, веры и дисциплины».

Э. Фромм выделяет пять элементов, присущих любви: давание, забота, ответственность, уважение и знание. Парадоксальность подхода Фромма к феномену любви и вместе с тем его продук­тивность для воспитания в молодом человеке способности лю­бить заставляет обратить особое внимание педагогов на аргу­ментацию автора.

1. «Любить — это главным образом отдавание, а не получание. Давание — это высочайшее проявление силы... Я ощущаю себя изобильным, тратящим, живым, счастливым. Отдавание более радостно, чем получание». Любовь для Фромма не просто чувство, это прежде всего способность отдавать другому силы своей души. Но что значит отдавать? Ответ на этот вопрос полон двусмысленности и запутанности.

Наиболее широко распространено неверное мнение, что давать — это значит отказываться от чего-то, становиться лишенным чего-то, чем-то жертвовать. Но так воспринимается акт давания человеком, стоя­щим на позициях авторитарной этики и ориентированным на присвое­ние. Он готов давать только в обмен на что-либо; давать же, ничего не получая взамен, для него значит быть обманутым.

Что же один человек может дать другому? Он дает себя, са­мое драгоценное из того, что имеет, он дает свою жизнь. Это не должно означать, что он жертвует свою жизнь другому. Он дает ему свою радость, свой интерес, свое понимание, свое знание, свой юмор, свою печаль — все переживания и проявления того, что есть в нем живого. Этим даванием своей жизни он обогащает другого человека, увеличивает его чувство жизнеспособности. Причем он дает не для того, чтобы брать взамен: давание само по себе может доставлять наслаждение. Вместе с тем, давая, он вызывает в другом человеке что-то, что возвращается к нему: он побуждает другого человека тоже стать дающим, и они оба раз­деляют радость, которую сообща внесли в жизнь. Поэтому ис­тинная любовь — это сила человека, способного отдавать, сила, рождающая ответную любовь. Таким образом, любовь — это ак­тивность, действие, способ самореализации, заключающийся в том, чтобы давать, а не брать.

2. Вместе с тем любовь — это утверждение и плодотворность. Она созидательна по существу, она противостоит разрушению, конфликтности, вражде. Причем любовь — это форма продук­тивной деятельности, проявление заботы и интереса к объекту любви, душевный отклик, изъявление многообразных чувств по отношению к нему (эмоциональное «резонирование»).

То, что любовь означает заботу, наиболее очевидно на примере любви матери к своему ребенку. Никакие ее заверения не убедят нас в том, что она действительно любит, если она не заботится о ребенке, пре­небрегает его кормлением, уходом; но когда мы видим ее заботу о ре­бенке, мы верим в ее любовь. Это относится и к любви к животным и цветам. «Любовь — это активная заинтересованность в жизни и разви­тии того, что мы любим» (Э.Фромм).

1. Такой аспект любви, как ответственность, есть ответ на выраженные или невыраженные потребности человеческого су­щества. Быть «ответственным» значит быть в состоянии и готов­ности «отвечать». Любящий человек чувствует ответственность за своих ближних, как он чувствует ответственность за самого себя. В любви ответственность касается, прежде всего, психиче­ских потребностей другого человека. Как сказал А. де Сент-Экзюпери, «мы навсегда в ответе за всех, кого приручаем».
2. Ответственность могла бы вырождаться в желание превос­ходства и господства, если бы не было уважения в любви. «Ува­жение — это не страх и благоговение, это способность видеть человека таким, каков он есть, осознавать его уникальную ин­дивидуальность».

Уважение предполагает отсутствие эксплуатации. «Я хочу, чтобы любимый мною человек рос и развивался ради себя самого, своим соб­ственным путем, а не для того, чтобы служить мне. Если я люблю другого человека, я чувствую единство с ним, но с таким, каков он есть, а не с таким, каким он необходим мне в качестве средства для моих целей».

5. «Уважать человека невозможно, не зная его: забота и ответственность были бы слепы, если бы их не направляло знание». Фромм рассматривал любовь как один из путей познания «тайны человека», а знание — как аспект любви, являющийся инструментом познания, позволяющим проникнуть в самую суть.

Таким образом, любовь — это активная заинтересованность в жизни того, кого мы любим. Но одновременно любовь — это и процесс самообновления и самообогащения. Подлинная любовь уси­ливает ощущение полноты жизни, раздвигает границы индиви­дуального существования.

Некоторые отличительные свойства любви. Любовь может про­являться в самых разнообразных формах, в любом возрасте, между людьми очень похожими и очень разными, и в то же время она имеет свои отличительные свойства, которые дают возможность выработать определенные рекомендации, чтобы помочь молодым людям распознать ее среди других чувств, уметь взрастить и сохранить ее.

1. Любовь следует отличать от влюбленности — «внезапного крушения барьеров, существовавших до этого момента между двумя чужими людьми» (Э. Фромм).

Объединяет любовь и влюбленность *страсть,* которая неожиданно толкает двух почти незнакомых людей друг к другу. Страсть может не нуждаться ни в уважении, ни в общности интересов, ни в единстве моральных принципов. Но судьба страсти зависит не только от сексу­ального влечения. И после того как чужой человек станет близким, исчезнут барьеры и неожиданность сближения, порыв страсти может остаться как *мимолетной влюбленностью,* так и стать *всепоглощающей любовью.* При этом *влюбленность* может быть горячее любви, может жечь человека сильнее, но она, как правило, не проникает в душевные глу­бины и поэтому быстрее гаснет. Это чувство «я—центрическое», чувство «для себя». *Любовь* же поражает человека глубже, проникает в самые потаенные уголки его души, заполняет ее целиком и поэтому дольше живет и больше меняет человека.

2. Любовь по своей сути — духовное состояние, которое и дает человеку право на физическую близость. И тогда правомерен извечный и естественный вопрос - за что люди любят друг друга? Признать, что любовь — взаимное тяготение к душевным и физическим качествам друг друга или что любят только за высокие проявления человеческих качеств, значит либо свести объяснение к общим фразам, либо сказать заведомую неправду. Считается, что влюбляются в человека, в котором в большей степени, чем в других, воплощен идеал любящего. Однако такой подход не объясняет, почему любят недобрых, лживых, глупых, вообще далеких от идеала. Бесспорно одно — эти противоречия указывают на некий закон любви, который еще предстоит раскрыть — ее непредсказуемую и в то же время требовательную избирательность.

Ведь известно, что любят по различию, по контрасту, даже по анта­гонизму склонностей, когда качества одного восполняются, нейтрали­зуются или исправляются качествами другого. Но любят и по подобию, по тождеству характеров и интересов, что умножает стойкость любящих в суровых испытаниях жизни. Поразительны вспышки *любви с первого взгля­да,* вообще отметающие вопрос «за что?». Иногда даже непонятно, кого мы любим — самого человека или свой *«обман зрения»,* когда достоинства любимого человека любовь увеличивает, а недостатки уменьшает.

3. Наряду с «обманом зрения» у любви есть такое свойство, как ясновидение. Любящий видит в любимом такие глубины, о которых тот часто не знает сам. Ясновидение любви — это и чувствование потаенных глубин человека, и безотчетное ощущение его скрытых вершин. Это как бы предощущение его достоинств, которые могут проявиться благодаря любви. Поэтому любовь — это и понимание любимого человека, что очень часто поражает любящих: как глубоко он понимает меня, как точно угадывает мои желания, как схватывает с полуслова то, что я хочу сказать.

Такая *сверхинтуиция,* которую рождает любовь, такое *со-чувствование с чувствами другого человека* дают удивительное состояние полней­шей человеческой близости, «срастания» двух душ. Поэтому одно из самых древних и прекрасных свойств настоящей любви — *гармония* «я» и «не я», тяга любящих к полному слиянию.

4. Любовь не «одномерна»; она как бы состоит из двух встречных потоков. Первый — это наша любовь «для другого»: странное, почти физическое ощущение своей слитности с ним; способность ощутить то, что происходит в душе другого; беспокойное желание делать все для любимого человека, пожертвовать собой, чтобы уберечь его. Для такой любви нужен талант чувств, который есть далеко не у каждого.

Второй поток — любовь «для себя». Она способна всколыхнуть все удивительное богатство наших ощущений, сквозь ее призму чище, обостреннее воспринимается мир, она наделяет жизнь человека смыслом, потому что осознание абсолютной ценности другого человека придает смысл собственному существованию.

Поэтому неправомерны противоречащие друг другу довольно рас­пространенные мнения-предрассудки о том, что любовь *эгоистична* (чаще так думают мужчины) или *альтруистична* (утверждают женщины). Дело в том, что альтруизм так же «одноцентричен», как и эгоизм, только центр — не в себе, а в другом человеке. Поэтому альтруистическая лю­бовь быстро делается своеобразным «недугом» души, похожим на без­ответную любовь: «состав чувства» в ней сдвинут, усечен, человеку недостает здесь радостей встречной заботы, одобрения, поддержки, ласки. Это подтачивает душу, отравляет чувство.

5. В любви можно выделить два аспекта: внутренний, психологический — способность эмоционального переживания чувства любви, и внешний, социальный - реальные отношения, возникающие между любящими. На практике они тесно взаимосвязаны и оказывают друг на друга обоюдоформирующее воздействие.

Действительно, с понятием любви связаны многие *интимные пси­хологические чувства, состояния и действия,* направленные на другого человека. Любовь сопровождается смущением, любопытством и стра­хом, экстазом и равнодушием, самоотверженностью и эгоизмом, де­ликатностью и цинизмом, бесцеремонностью и скромностью, апатией и воодушевлением. Нежности часто сопутствуют смущение, уважение и преклонение. Экстаз почти всегда неотделим от буйной страсти и от беспрекословной готовности отдаваться, равнодушие является резуль­татом преждевременного истощения и опошления отношений.

В *социальном плане* любовь — одна из немногих сфер, в которых человек способен почувствовать и пережить свою *абсолютную незамени­мость.* Во многих социальных ролях и функциях конкретного человека можно заместить, сменить, но только не в любви. Здесь индивид имеет высшую ценность, высшее значение по сравнению с остальными. Только в любви человек может почувствовать смысл своего существования для другого и смысл существования другого для себя. Любовь помогает челове­ку проявиться, выявляя, увеличивая в нем все положительное и ценное.

6. Одна из реально значимых проблем любви — это проблема власти.

Любовь можно сравнить с маленьким, сложно устроенным государ­ством. Тут возможны всякие формы отношений: и демократия, и анар­хия, и абсолютизм, и даже деспотизм. Но при одном условии: если форма эта обеими сторонами принята добровольно. В начальную, «празд­ничную» пору любви каждый из нас с удовольствием *подчиняется* ка­призам любимого существа, искренне и вдохновенно играет в раба, радостно *уступая* друг другу. Но со временем праздник кончается, и вот уже каждый обиженно требует то, что ему недодано. Но ведь любовь — это когда я забочусь о тебе, а ты обо мне. Любовь — не для эгоцентриков. Поэтому нет ничего печальнее и безнадежнее в любви, чем долгая и изматывающая борьба за власть.

7. Особый интерес представляет вопрос о свободе и необходимости в любви. Любовь — это сфера свободы особого рода. Ее свобода и необходимость — в ней самой. Ведь высшее нравственное достоинство любви составляет непосредственно-интуитивная искренность чувства, освященного духовным пониманием. Любовь не терпит никакого насилия, никакой внешней зависимости и диктата.

Можно принудить человека к браку или сожительству или купить их. Но никто не может заставить *любить ни* другого, ни самого себя. *Любовь неподкупна.*

Свобода в любви выражается и в *богатстве ее проявлений.* Восхище­ние, преклонение, нежность, восторг самопожертвования придают любви разнообразие индивидуальных окрасок. Но все это — разные формы любовного чувства, которые, по существу, направлены на одно и то же — на потенциальные духовные возможности любимого; даже если им и не суждено реализоваться.

1. Любовь — это совершенно оригинальная жизнь, через ко­торую мы осознаем, познаем и смысл жизни вообще, и собст­венную автономию. Подлинная Любовь открывает человеку гла­за, освобождая его от штампов и стереотипов видения, подни­мает его над утилитарными интересами и обыденным существо­ванием. Любовь развивает личность, делает ее мудрой и мужест­венной. Может быть, происходит это потому, что подлинная любовь.часто возникает тогда, когда ей мешают обстоятельства, запреты, и поэтому она развивается через преодоление различ­ных препятствий. И тогда любовь выступает критерием наших возможностей, способности быть человеком.
2. И, наконец, главное и безусловное «свойство» любви заклю­чается в том, что любовь во всех своих разновидностях всегда счаст­лива, несчастлива лишь нелюбовь, отсутствие и дефицит любви:

Этика семейных отношений

В системе нравственного воспитания немаловажную роль иг­рает подготовка молодых людей к семейной жизни, которая в свою очередь потребует от них определенной культуры чувств и культуры общения.

Безусловно, что начинается семья с любви двоих — любви, целью которой является не эгоистическое удовлетворение, а радость, основанная на радости другого человека, когда любя­щий испытывает счастье, доставляя удовольствие любимому или уменьшая, прекращая его страдания. Формула такой любви про­ста: если мне хорошо оттого, что хорошо тебе, и если я хочу, чтобы тебе было лучше, и делаю это, то я тебя люблю. Если мой избранник в отношениях ко мне руководствуется этой же фор­мулой, то и он меня любит. Способность любить, таким обра­зом, прямо зависит от способности к сопереживанию, от умения думать в первую очередь не о себе, а о любимом человеке, уме­ния заботиться о нем, знать, что это и есть твое счастье, и не думать о вознаграждении. Такое умение не дается само собой. В.А. Сухомлинский отмечал, что нет какой-то специальной нау­ки любви — есть наука человечности. Кто овладел ее азбукой, тот готов к благотворным духовно-психологическим и морально-этическим отношениям, в том числе и в семейной жизни.

Когда двое влюбленных решают связать свою судьбу, они меньше всего думают о том, насколько подходят друг другу. Но постепенно выясняется, что в совместной жизни не все склады­вается так, как мечталось: ведь встречаются два характера, две индивидуальности, каждая из которых со временем начинает заявлять о себе. И тогда оказывается, что в брачно-семейных отношениях многое зависит не только от взаимности любви, но и от нравственной, психологической, сексуальной и даже бытовой культуры партнеров.

Нравственная культура в семейных отношениях проявляется через нравственные качества супругов, выступающие реальным подтверждением их любви, такие, как доброта, забота о близком человеке. Доброта неразлучна с тактичностью, которая предпола­гает умение понимать потребности и переживания другого, пред­чувствовать все, что может доставить любимому человеку неприят­ность или боль. Тактичный человек старается предупредить небла­гоприятные ситуации, которые ведут к разладам и ссорам, могут причинить боль другому и не содействует укреплению любви и брака. Чтобы развить в себе чувство такта, нужно чаще ставить себя на место другого человека. Это, в свою очередь, становится основой терпимости, необходимой в браке, где встречаются и «об­речены» быть вместе люди совершенно разные: из разных семей, с разными взглядами, привычками и интересами. Важнейшим мо­ральным качеством любящих людей является также ответствен­ность за любимого. Органично сочетая сдержанность желаний и са­модисциплину, она удерживает от эгоистических поступков, спо­собных нанести обиду или вред любимому человеку.

Психологическая культура, наряду с определенными мораль­ными качествами, способствует «притирке» характеров, «шли­фовке» чувств, формированию и совершенствованию гармонич­ных отношений между супругами в процессе их общения. Ко­нечно, для счастливого брака желательна психологическая совмес­тимость партнеров, которая имеет биологические основы. Это и врожденный тип темперамента, и способы реакции партнеров на ту или иную жизненную ситуацию, и степень их впечатли­тельности и тревожности. Но даже если партнеры плохо совмес­тимы друг с другом, то психологическая культура требует от них в совместной жизни: уважать индивидуальность другого и приспосабливаться друг к другу в различных семейных ситуаци­ях, не ломая и не «перевоспитывая» друг друга. Этот процесс «приспособления» происходит ежедневно и ежечасно, предпо­лагая настойчивую и кропотливую работу каждого из супругов прежде всего над самим собой.

Сексуальная культура супругов предполагает наличие чувст­венного влечения, уважение и понимание желаний партнера, уме­ние и готовность удовлетворить их, психологическую раскрепо­щенность и доверие в интимные моменты. К сожалению, значи­тельная часть браков (от одной трети до половины) распадается из-за отсутствия сексуальной гармонии, из-за неумения вести в браке половую жизнь, которая удовлетворяла бы обоих супругов. А это неумение, как правило, базируется на неправильном по­ловом воспитании, на недостаточности знаний о том, как эту сторону семейной жизни следует организовать. Значительная часть вины за это ложится не только на семейное, но и на школьное воспитание, точнее, отсутствие правильного полового воспита­ния, сопровождающееся самоустранением педагогов от этой жиз­ненно важной для молодежи проблемы.

Бытовая культура семейных отношений базируется на заботе, внимании, сочувствии и чувстве ответственности. Проявляется она в умении и готовности не только «по справедливости» рас­пределить семейные обязанности, не разделяя их на «мужские» и «женские», но и подставить плечо, взвалив на себя груз другого.

Не каждому по силам построить счастливую, благополучную семью. Эгоисты, себялюбцы, люди неискренние, лживые, изба­лованные, не умеющие и не желающие трудиться, скорее всего с этой работой не справятся. Но их, к счастью, не так уж много. Гораздо больше тех, кто не может создать счастливую семью просто потому, что не умеет, не знает, как это делается, хотя и искренне хочет. И разве не школа должна научить их этому?

Что же представляет собой счастливая семейная жизнь? Без­условно, это любовь, единство, взаимопонимание, взаимопомощь, гармония. Вместе с тем счастливая семья не означает безоблач­ного существования без конфликтов и ссор. Пожалуй, бескон­фликтных семей в действительности не бывает. А вот счастли­вых, благополучных браков, длившихся 30—50 лет, довольно много. Причем наблюдается зависимость между количеством прожитых вместе лет и числом конфликтов — чем больше пер­вая величина, тем меньше вторая.

Проблема семейных конфликтов заключается не в том, что их не должно быть (это не реально), а в том, чтобы правильно воспринимать их и достойно выходить из них. Неизбежность се­мейных конфликтов (и к этому надо быть готовым) определяет­ся уже тем, что два до того чужих человека решают создать се­мью, соединяя свои судьбы. При этом они приходят друг к другу каждый со своим «багажом» — характером, привычками, воспи­танием, идеалами и ожиданиями. Необходимы определенные усилия и время, чтобы из этих двух «моих багажей» получился один общий — «наш». И конечно же, здесь не обходится без ссор, конфликтов и обид. Лишь после того, как «общий багаж» создан, число ссор и конфликтов идет на убыль, или они исче­зают вовсе.

Однако в некоторых семьях этого не происходит. Наоборот, прохо­дит влюбленность (а иногда и любовь), уменьшается чувство взаимного уважения (выяснились некоторые непривлекательные стороны, черты, детали, которые в добрачный период не замечались), а взаимоадапта­ции, «притирания» характеров так и не происходит. И число ссор уве­личивается, острота их усиливается, раняшее душу воздействие повышается.

К основным причинам конфликтов относятся следующие:

* нарушение этики супружеских отношений (измена, рев­ность);
* психическая или биологическая (сексуальная) несовмести­мость;
* неправильные взаимоотношения супругов с окружающими (родственниками, знакомыми, сослуживцами);
* несовместимость интересов и потребностей;
* различные позиции по отношению к воспитанию ребенка;
* наличие недостатков или отрицательных качеств у супругов;

• отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми.

Однако мало знать причину конфликтов, важно научиться

правильному поведению во время любого из них, независимо от их причины. Существуют определенные правила поведения суп­ругов во время ссоры, спора или конфликта.

1. Не стремиться к победе. Необходимо помнить: твоя побе­да — это поражение твоего супруга, поражение любимого тобой человека. А так ли уж сладко добиться победы над любимым? И потом, побежденный — член той же семьи, следовательно, лю­бая победа одного есть поражение семьи в целом. Гораздо цен­нее и благоприятнее для семьи, для обоих супругов будет измене­ние цели конфликта — не доказать в споре свою правоту, а убедить супруга не совершать больше поступка, вызвавшего конфликт.

1. Сохранять уважение к супругу в семейном споре. Даже в ми­нуты обиды, ревности, злости необходимо помнить: ведь еще недавно этот человек был для вас самым дорогим на свете, и вы были счастливы с ним...
2. Иметь «короткую память» на все семейные ссоры и обиды. Чем скорее забывается все плохое, тем благополучнее, счастли­вее оказывается семья. Поэтому категорически запрещается упо­минание о тех причинах ссоры, которые уже разобраны и выяс­нены. И если конфликт улажен, и наступило примирение, то какова бы ни была обида, нанесенная одним супругом другому, о ней следует забыть навсегда.

Нет ничего более опасного для благополучия семьи, чем *накаплива­ние обид,* «грехов», ошибок и т. д. Во-первых, они в буквальном смысле засоряют душу, вытесняя из нее все хорошее, что было, во-вторых, заставляют второго супруга заниматься аналогичным процессом — кол­лекционированием промахов, от которых, естественно, никто не за­страхован. Нельзя *затаивать обиду —* чем раньше вы прореагировали, тем меньше успело напластоваться на нее, тем безболезненней окажет­ся ее ликвидация. В некоторых ситуациях, когда конфликт может быть воспринят особенно остро, эту обиду стоит и *простить.*

1. Уметь вовремя и честно спросить себя — и честно ответить: что на самом деле представляет для тебя «высшую ценность»? Пе­ресоленный суп или сохранение семейного мира? И тогда выяс­нится, что создавшаяся ситуация — только ничтожный повод для раздражения, и настоящая причина — вовсе не во втором супруге. Конечно, есть вещи, прощать которые нельзя, есть прин­ципы, уступать в которых — значит отказываться от собственно­го «я». Но семейные конфликты, как правило, происходят не на почве «высоких материй», а случаются из-за мелочей, которые и самим супругам назавтра могут показаться смешными.
2. Не приносить с собой в молодую семью привычки из прошлой жизни и проявлять терпимость к привычкам другого. Эти привыч­ки могут быть разными, порой весьма неприятными для второ­го супруга. Тем не менее нельзя быть максималистом в требова­нии немедленно от них отказаться. Надо помнить, что привыч­ки формируются годами и избавиться от них довольно сложно. Тем более недопустимо связывать укоренившуюся привычку с глубиной и искренностью чувств: «Если не бросишь курить (встре­чаться с друзьями, смотреть хоккей), значит, ты меня не любишь».
3. Учиться правильно делать друг другу замечания. Неумение делать замечания особенно характерно для женщин, которые не только не задумываются над их формой, но и позволяют себе замечания, унижающие достоинство человека, в присутствии посторонних. В то же время психологическая и этическая культу­ра семьи требует, чтобы критические замечания, даже если они справедливы, были высказаны с глазу на глаз. Тем более следует помнить, что постоянная резкая критика одного супруга другим ведет к психологическому дискомфорту, к эмоциональным сры­вам, отчуждению, а значит, разрушает супружеский контакт.

7. Конфликтовать следует наедине, за закрытыми дверями. В суть ссоры не должны быть посвящены третьи лица (чаще всего это могут быть родные жены или мужа). Даже если они смолчат и не вмешаются в разговор, не станут на сторону одного из молодых супругов, то могут высказать собственное мнение о каждом из конфликтующих позже, в подходящий (с их точки зрения) момент.

Вмешательство непосредственно во время ссоры приводит к расши­рению и углублению конфликта, к втягиванию в него новых действую­щих лиц. Если же родители не вмешались сразу, но высказали свою точку зрения спустя время, уже забытый конфликт может вспыхнуть с новой силой. Поэтому, если у молодой семьи нет отдельной квартиры, нужно стараться не втягивать в свои ссоры других. И хоть родители, слыша ссоры молодых, переживают за них, но помочь ничем не могут (и не должны): будет ли у них «все хорошо», зависит прежде всего и больше всего от самих молодых, которые сами должны потрудиться, чтобы семья стала благополучной.

Особое место в супружеских конфликтах занимает ревность. По способности испытывать чувство ревности люди делятся на несколько категорий: почти не ревнующие; те, у кого рев­ность проявляется с патологической силой; и те, у кого рев­ность носит «нормальный» характер (люди, стоящие между эти­ми полюсами). Как и любовь, ревность не сохраняется неизмен­ной в течение длительного срока, а меняется под влиянием раз­личных причин и возраста.

По характеру проявляемых чувств среди ревнивцев также вы­деляется несколько вариантов, крайними из которых будут ти­раническая ревность и ревность от ущемленности.

*Тираническая ревность* возникает у людей упрямых, деспотичных, самодовольных, мелочных, эмоционально холодных и отчужденных. Такие люди предъявляют окружающим очень высокие требования, вы­полнить которые бывает трудно. Мысль о собственной вине для них неприемлема, и они перекладывают всю ответственность за недоста­точное (с их точки зрения) внимание к себе на других. Когда подобный субъект сталкивается с охлаждением и пытается найти этому объясне­ние, он легко отыскивает его: конечно же, всему виной супруг, у кото­рого возник посторонний интерес, склонность к неверности. Тирани­ческий тип ревности - самый мрачный ее вариант. Он делает семейную жизнь адом. Людям, имевшим несчастье родиться со склонностью к такой ревности, необходима помощь врача.

*Ревность от ущемленности* является уделом людей с тревожно-мни­тельным характером, склонных преувеличивать свои недостатки, не­приятности и опасности, легко впадающих в тоску и отчаяние. Считая себя слабыми, неинтересными, такие люди полагают, что не вправе рассчитывать на хорошее отношение окружающих, но в то же время тяжело переживают свою участь, тяготятся ею. Они настороженно ожи­дают подтверждения своих опасений, и поэтому малейшее изменение в отношении к ним моментально улавливают и делают далеко идущие, чаще всего необоснованные выводы. Прозвучит ли в словах супруга чуть меньше (или чуть больше) любви и заботы, покажется ли взгляд не­достаточно ласковым или «недополучит» такой человек необходимого ему внимания — тут же возникают подозрения. По *типу возникновения* различаются так называемые *обращен­ная ревность* и *привитая ревность.*

*Обращенная ревность* есть результат собственной склонности рев­нивца к неверности. Поскольку у него появляется подобное желание, ему кажется, что такие же помыслы присущи и другому супругу. Обыч­но обращенная ревность возникает на месте угасшей любви или в семь­ях, где ее не было вовсе, так как сохраняющаяся любовь редко сочета­ется с мечтами о других партнерах.

*Привитая ревность* зарождается под влиянием жизненного опыта Измены собственных родителей, друзей, сослуживцев, разговоры о супружеской неверности, некоторые книги и кинофильмы способны внушить отдельным людям впечатление, что «все изменяют», что «без измен никто не живет».

Названные типы ревности и ее варианты в чистом виде поч­ти не встречаются. В жизни все гораздо сложнее, причем между крайними точками имеется ряд переходных ступеней. Все это молодым супругам надо знать, чтобы при появлении ревности они не спешили с выводами, а более глубоко разобрались в себе, более объективно оценили себя и свое поведение, чтобы не толь­ко внешне, но и внутренне не принимали шуточек и острот, сплетен и клеветы, чтобы учились на чужих ошибках и стара­лись не делать собственных.

Одна из наиболее сложных и важных сфер семейной жизни — это сфера сексуальных взаимоотношений супругов. Известно, на­пример, что негативная оценка сексуальных способностей мужа может даже привести к развитию у него импотенции. Специа­лист по психогигиене половой жизни профессор С. С. Либих, подчеркивает, что «если обвинения в существующих или наду­манных грехах (любых) забываются, то сексуальные упреки не забываются никогда». И поскольку в наших знаниях и в нашем отношении к вопросам секса остается много пробелов, рассмот­рим эти вопросы подробнее.

Любовь, секс, эротика: «открытые проблемы»

Современная сексология выделяет в эротической любви два главных аспекта. Первый — это эмоциональная любовь, основанная на духовном стремлении к союзу с другим человеком. Вто­рой аспект — это биологическое влечение, стремление к снятию сексуального напряжения. Обе нити сплетаются в единый проч­ный «жгут» на протяжении всей жизни человека.

Эмоциональное влечение проявляется в желании постоянно находиться в близком контакте с любимым человеком. С этим эмоционально-психологическим компонентом любви тесно свя­зано сексуальное влечение (либидо), механизм действия которого зависит от многих условий.

Любовь, объединяющая двух людей, не рождается «из ниче­го», а является результатом их предыдущей жизни. В основе воз­никающего у человека эмоционального чувства любви лежит весь его духовный опыт. Развитие же сексуальной чувствительности, позволяющей человеку в полную силу испытывать физические ощущения, заключает в себе множество неоднозначных вопро­сов. Является ли сексуальное влечение врожденным или возни­кает в результате приобретенного опыта? В каждом ли человеке заложен половой инстинкт, подсказывающий ему, как и что необходимо делать, или же его сексуальное поведение опреде­ляется его образованностью, воспитанием, средой, в которой он вращается и завязывает знакомства? Какое влияние оказыва­ют социальные, профессиональные и бытовые условия на сек­суальную жизнь человека? Каким образом она связана с созна­нием и психикой личности?

Рождение эротической любви — это всегда вереница незримых перемен в человеке, постепенная перестройка всей внутренней жизни личности. Начинается любовь с эмоционального влечения, страсти. И только постепенно, проходя через сознание, она пре­вращается в чувство. Первые шаги влюбленности — это медлен­ные струйки ощущений, которые незаметно втекают в душу и тревожат ее своей непонятностью. Начинается бунт подсознания (смутная тоска, необъяснимая тяжесть в сердце) — первый от­вет души на вкрадывающуюся в нее любовь. Вселяя в душу непо­нятные метания чувств, подсознание как бы выходит из пови­новения, роль его во внутренней жизни человека скачкообразно возрастает. Спустя некоторое время возникают новые ощуще­ния, более явные. Это уже переход любви из подсознания в созна­ние, из недр души в доступную для понимания сферу.

Параллельно с осознанием любовного чувства нарастает и сек­суальное влечение. С точки зрения биологии главенствующая роль в сексуальной любви принадлежит органам чувств.

Органы зрения и слуха передают сигналы к центрам головного моз­га, которые «ведают» сексуальными механизмами. Орган обоняния спо­собен пробуждать в сознании интимные ощущения, заставляя работать воображение. Чувство вкуса и органы осязания, расположенные в тка­нях всего тела, обеспечивают при непосредственных контактах партнеров трансформацию внешних воздействий в нервные импульсы, посту­пающие в центр оргазма, находящийся в головном мозге.

Когда эти чувства приходят в действие, психика на время должна «отступить в тень». Контролирующее ее воздействие, активная мыслительная деятельность в моменты физических сек­суальных ощущений крайне нежелательны, так как могут при­вести к отклонениям в функционировании половых органов и даже быть источником неврозов.

Однако психические воздействия, независимо от чувственных рецепторов, продолжают участвовать в наших сексуальных пе­реживаниях. Так, возникающее в воображении ассоциативное видение определенных форм, цветов, восприятие звуков или запахов может непосредственно воздействовать на центр оргаз­ма. На этом, например, основано действие эротических меха­низмов в «виртуальной реальности». В лабиринте человеческой психики пути сексуального поведения весьма запутаны, и нуж­на постоянная работа сознания, чтобы они не завели в тупик жизненных катастроф и разочарований.

Сексуальные отношения — это проблема не только частная, но и фундаментальная, общезначимая. Человеческая сексуаль­ность — это феномен культуры, включенный в жизнь общества, и поэтому педагог должен иметь в виду, что многое здесь зави­сит от уровня социокультурных установок, просвещения и вос­питания в этой сложной интимной сфере жизни.

Десятилетиями молодежи втолковывали, что секс — это нечто по­стыдное и недостойное, что это происки капитализма, ставящего це­лью растление прогрессивной советской молодежи. В СССР господство­вало ханжеское представление о любви. «Бесполая любовь», пропаган­дируемая в советском обществе, являлась препятствием для нормаль­ного "сексуального развития и общения новых поколений молодых лю­дей. Строгие ограничения, замкнутость и непросвещенность приводили к возникновению сексуальных проблем в семьях, скандалам и непони­манию между мужчиной и женщиной.

Но шло время, и общественное сознание все больше заявляло о необходимости пересмотра запретов в вопросах секса и эротики. На Западе 60-е гг. ознаменовались «сексуальной революцией», и хотели этого советские лидеры или нет, но «тлетворное влияние Запада» все же прорвалось через «железный занавес». Однако идеологизированное сознание, подпитываемое ханжеством, стало на пути тех, кто пытался всерьез изучать сексуальную сторону жизни человека и взаимодействие полов, развивать сексуальную культуру в обществе. С другой стороны, слишком долгая изоляция привела к «сексуальному буму», который проявился весьма бурно и неоднозначно, в том числе и в виде пришед­шей на смену ханжеству половой распущенности и вседозволенности. Скорее всего, это результат того, что человек, который всегда стремит­ся к тому, что запрещено, теперь удовлетворяет эту свою потребность, но делает это на основе низкой сексуальной культуры.

Низкая сексуальная культура общества проявляется, в част­ности, и в том, что до сегодняшнего дня в нашем сознании нет четкой границы между сексом, эротикой и порнографией. Тер­мины эти действительно неоднозначны — они довольно близки и взаимосвязаны, но подменять их друг другом не следует. Секс — все, что относится к половой жизни человека, его сексуаль­ность (от лат. sexus — пол). Эротика — все, связанное с чувствен­ным, сексуальным влечением человека. Порнография — непри­стойность, крайняя циничность в изображении того, что связа­но с сексуальными отношениями (правда, возникает вопрос субъективности в разграничении пристойного и непристойно­го). Как видим, далеко не все, что относится к сексу и эротике, следует обвинять в порнографии.

Сексуальные преобразования в обществе — процесс проти­воречивый. С одной стороны, устанавливается более терпимое отношение к сексуальности, понимание того, что это необходи­мый аспект общественной и личной жизни, одно из проявле­ний свободы личности. С другой стороны, этот процесс несет в себе и негативные явления, связанные с тем, что запретитель­ные нормы потеряли свое значение, а другие моральные нормы внутреннего регулирования еще не сложились.

Понимание и терпимость применительно к сексу нередко называют вседозволенностью. Но что можно считать дозволенным, а что недозво­ленным? «Разрешено все, что не запрещено законом», - фундаменталь­ный принцип правового государства. Другое дело, что не все разрешен­ное и не запрещенное — хорошо и необходимо, потому что кроме норм права существуют нормы морали и эстетические нормы: люди всегда старались строить свою жизнь, в том числе и сексуальную, по законам красоты. Кроме того, есть индивидуальные предрасположения, склон­ности — то, что хорошо для одного человека, может быть абсолютно неприемлемо для другого, и это накладывает определенные ограниче­ния. Люди сами, с учетом норм морали, своего понимания красоты и своих индивидуальных пристрастий, должны решать, что из сферы доз­воленного они будут себе позволять в своей сексуальной жизни, а чего не будут.

Еще одна особенность сексуальных преобразований — суще­ственно поменялись наши оценки. Сексуальность, которая раньше была в подполье, хотя положительно воспринималась в личной жизни, стала нормой официальной культуры. Одно из главных завоеваний сексуальной революции — либерализация сексуальной морали — утверждение принципа свободы, индивидуализации и мно­гообразия форм сексуальности.

У свободы всегда есть два измерения: то, *от чего* человек хочет освободиться? и то, *для чего* он хочет освободиться (свобода негативная и позитивная). Начинается с отрицания — снимаются всевозможные ограничения, запреты. Но в следующий момент неизбежно возникает вопрос: для чего это нужно, что я хочу, что я теперь могу? Естествен­но, чем сильнее давление, тем активнее, энергичнее стремление избавиться от моральных оков, откровенно демонстрируя, например, свою нетрадиционную сексуальную ориентацию и шокируя публику. Но по­сле того как упоение свободой проходит, это перестает быть интерес­ным. И это понятно: люди, которым запрещается меньше, уже не име­ют необходимости что-то демонстрировать своим сексуальным поведе­нием, как подростки, вырвавшиеся из-под контроля.

*Либерализация сексуальной морали* приводит одновременно и к очень неприятным последствиям. Расширение половых связей вызвало волну венерических заболеваний и распространение СПИДа. Это, с одной стороны, стало мощным стимулом для того, чтобы начать, наконец, надлежащее сексуальное воспитание молодежи, включающее развитие элементарной гигиенической и контрацептивной культуры. А посколь­ку для профилактики СПИДа недостаточно только школьного воспи­тания, потребовался прямой, открытый разговор о сексе в средствах массовой информации, прежде всего на телевидении. С другой сторо­ны, ожили традиционно-консервативные взгляды на секс. Некоторые люди увидели в СПИДе чуть ли не Божью кару за грехи, другие были не столь прямолинейны, но к сексу опять стали относиться с подозре­нием, как к чему-то грязному. Бытового поведения это не изменило, люди по-прежнему стремятся к сексу как к источнику наслаждения, радости, но создается двойственная ориентация, затрудняется возмож­ность серьезного обсуждения проблемы. Консервативно настроенные слои во всех злоключениях общества винят либерализацию половой морали, появление обнаженного тела на экранах телевизоров, эроти­ческие фильмы и т.д., требуя запретить их.

Неверно говорить и о сексуальном насилии как о *следствии* либера­лизации сексуальной морали. В специальной профессиональной литера­туре отмечается, что сексуальное насилие никогда не мотивируется сек­суально, его главная мотивация та же, что и насилия вообще — это проявление ярости, гнева, злобы.

В вопросах половой морали, как и в других нравственных про­блемах, необходим определенный плюрализм. Телевизионные программы рассчитаны на разные категории людей. Вам предла­гают их смотреть, но не обязывают. Вы выбираете их в соответ­ствии с вашими вкусами, интересами, уровнем культуры. Эро­тика — дело интимное. Образы, соответствующие индивидуаль­ным запросам человека, одним кажутся красивыми, приемле­мыми, но у других могут вызвать неприятие и даже отвращение. Поэтому знакомство с эротической продукцией лучше осуще­ствлять наедине или вдвоем. При этом вы не лишаетесь свободы выбора, но и не навязываете его тому, кому это было бы непри­ятно. Что касается законодательных ограничений на эротиче­скую продукцию, то они в современных условиях неприемле­мы, ибо порождают синдром «запретного плода». Они могут распространяться только на несовершеннолетних, да и то основ­ной упор должен делаться здесь не на запреты, а на формирование у молодежи морального иммунитета к порнографии и разврату, обеспечивающего разумность и моральность свободы выбора.

Сегодня пересмотрена — и практически, и теоретически — идея противоположности телесного и духовного как низменного и возвышенного, где возвышенное должно подавлять низ­менное. Обнаружилось большое разнообразие форм сексуальной жизни и эротики, и к ним стали относиться более терпимо. Та­кое понимание связано с общей переориентацией современной культуры, в которой на первое место выходит индивид и в кото­рой «реабилитированы» его тело и чувственность.

Главное завоевание сексуальной революции — это растущее понимание в обществе того, что нормальная, здоровая сексуаль­ность — явление не отрицательное, а положительное, источник удовольствия, радости, и поэтому ни стыдиться, ни бояться ее не надо. Необходимо освобождаться от живущих в нас стереоти­пов и воспитывать в обществе, особенно в подрастающем поко­лении, здоровую сексуальность, свободу сексуальных отноше­ний, высокую эротическую культуру.

8.4. ЭТИКА ОБЩЕНИЯ

В ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

К новым моральным ситуациям, которые породило XX сто­летие, относятся усложнение и осложнение «человеческих от­ношений», связанные с научно-техническим прогрессом, в ча­стности, превращение межличностного общения в некое механиче­ское взаимодействие, опосредованное техническими средствами. Особенно актуальным такое общение стало для молодежи, с готовностью отзывающейся на все новое и необычное. Почему же это «новое» и «необычное» порождает проблемы, какого рода эти проблемы и какое отношение они имеют к профессиональ­ной культуре педагога?

Дело в том, что современные средства общения, как прави­ло, создают лишь иллюзию общения, в результате чего происхо­дит разрушение феномена «реального соседства», т.е. непосред­ственного общения людей в определенном времени и пространст­ве. А ведь только в непосредственном живом контакте человек может использовать все органы чувств, мысленно воспроизво­дить образ происходящего и адекватно откликаться на него.

До появления электронных средств связи суждения о людях дела­лись людьми, т.е. друзья, коллеги, соседи формировали мнение друг о друге в результате собственного (человеческого!) мыслительного про­цесса. При этом люди не могли не учитывать эмоциональные, интуи­тивные, нравственные и прочие критерии, которые создают атмосферу понимания, столь ценную в цивилизованном общении. На данном же этапе компьютер становится посредником во взаимоотношениях людей и их арбитром, поскольку он хранит в своей памяти рационально-объ­ективную информацию. Но при этом индивидуальность со всеми ее ори­гинальными и непредсказуемыми характеристиками усредняется и ста­новится просто информационным сырьем.

Нельзя, конечно, сбрасывать со счетов положительные, в частно­сти, компенсаторные функции того же TV, особенно для людей одино­ких. В условиях дефицита общения, бездушия окружающих возможность иметь рядом с собой собеседника, пусть и виртуального, переживать перипетии чужой жизни в бесконечных сериалах, сочувствуя и радуясь им, — это, по сути, расширение рамок собственной жизни, не всегда счастливой и наполненной. Кроме того, сегодня TV — основной источ­ник оперативной информации, расширяющий горизонты нашего ви­дения мира. Вместе с тем телевидение, как бы удваивая мир, смешива­ет иллюзию и реальность. Увлечение технологической иллюзией порой бывает настолько велико, что дети и старики часто воспринимают те­леперсонажей как реальных людей, делятся с ними своими мыслями. В результате у людей, подолгу просиживающих перед телевизором, сни­жаются коммуникативные и языковые навыки, происходят изменения в психике, повышается агрессивность в поведении.

Особенно большие проблемы в сфере общения возникают в связи со «всеобщей компьютеризацией», открывшей человеку окно в новую, виртуальную реальность, которую сегодня обви­няют в том, что она ведет к социальной изоляции людей, к семейным конфликтам, сокращению продолжительности сна, «интеллектуальной наркомании».

Виртуальная реальность в образе персонального компьютера вошла в жизнь западных стран в 70 — 80-е гг., у нас — в течение последнего десятилетия. Было бы нелепо отрицать или ставить под сомнение все достоинства и возможности компьютериза­ции. Домашние компьютеры обеспечивают:

* диалог человека с машиной (игры в шахматы и электрон­ные игры, обучение языкам и наукам);
* избирательное получение информации (из неограниченного спектра информации человек выбирает ту, в которой нуждается);
* асинхронный обмен информацией (с помощью электрон­ной почты можно осуществить информационный диалог с лю­быми временными интервалами и в удобное вам время).

Тем самым компьютер, безусловно, меняет стиль и образ жизни людей и может привести к принципиально новым схе­мам моральных отношений в межличностном общении. Так, ряд ученых считают, что компьютер «съедает» непосредственные человеческие контакты: люди начинают дружить, писать лю­бовные письма, заводить «романы» с помощью компьютера. А если смотреть на человеческое общение лишь как на простую коммуникацию, как на обмен информацией, то непосредствен­ный физический контакт оказывается и вовсе излишним.

Американский ученый П. Левинсон предсказывает, что в «электрон­ный век» большую часть развлечений будет обеспечивать телематиче­ская связь, и в результате люди вообще могут утратить необходимость выходить из своих «электронных коттеджей». Почти единственной служ­бой сервиса большого города останутся рестораны: еда — это та форма энергии, которую нельзя передать по кабелю.

Общение как процесс взаимодействия требует, прежде все­го, взаимопонимания, «взаимочувствования». Компьютеры и информационные сети меняют процесс взаимопонимания и трансформируют накопленный опыт общения: из человеческих отношений постепенно исчезают гуманизм и теплота. Компью­тер обобщает и формализует рациональное знание, но ведь по­мимо рационального существует еще и сложный комплекс эмо­ций, а кроме сознания — еще и подсознание. Невозможно ком­пьютеризировать любовь, интуицию и пр. А потому эти стороны человека в рациональном мире компьютерного общения просто отсутствуют. Душа, настроение, вдохновение, таинство позна­ния Бога не представляют информационной ценности и отбра­сываются как нечто практически бесполезное. Таким образом, при двуединстве в человеке рационального и эмоционально-цен­ностного начал наблюдается явный перевес первого. Принцип прикладной пользы выходит на передний план, что, к сожале­нию, не благоприятствует моральной ценности суждений. На Западе сейчас много пишут о том, что намечается культурный разрыв (cultural lag) между технической развитостью современ­ного общества и его мировоззренческой слаборазвитостью, ду­ховно-нравственным невежеством.

Невооруженным глазом видна разница между понятиями «интелли­гентный человек» (т.е. человек, обладающий высокой духовностью, культурой, определенным уровнем нравственности) и «человек с выс­шим образованием» (что подразумевает прежде всего обладание специ­альными знаниями). В условиях, когда образование ориентировано на точные науки и технические дисциплины (поскольку они являются базовыми для работы с компьютером), на первый план выступает раз­витие формально-логического мышления, упускается такое важное свой­ство ума, как таинство рождения мыслей, идей, т.е. источник творчест­ва, который во многом формируется благодаря общекультурному опы­ту человечества, его гуманитарному содержанию.

Компьютеры, олицетворяющие рациональное, чисто логическое мышление, могут привести к тому, что человек утратит возможность решать сложные задачи, для которых необходимы методы, основанные на глубинной интуиции и тех способностях, которые не поддаются (или пока не поддаются) формализации и которые в процессе творчества приходят в движение и столкновение, что и высекает искры вдохнове­ния и гениально-парадоксальные идеи. Компьютерная культура при абсолютизации ее роли и места в жизни современного человека может лишить наше сознание способности делать открытия и находить альтер­нативные решения, которые лежат в основе творческой деятельности че­ловека, его способности критического мышления. Кстати, некоторые ис­следования в области психологии уже подтверждают эти опасения.

В компьютеризированном мире новые электронные техноло­гии начинают не только радикально воздействовать на жизнь человека, но и меняют образ его мыслей. В сознании людей складывается представление об обществе как о некоей «мегамашине», в которой человек воспринимает себя только как одну из ее деталей — наряду с машинами (компьютерами). Поэтому ре­акция работника, спортсмена или даже интеллектуала-электрон­щика на компьютер — это отношение равного к равному. Это ведет к забвению таких общечеловеческих ценностей, как поиск смысла бытия, размышления о человеке и его месте в мирозда­нии, которые отвергаются как несуществующие и несуществен­ные в запрограммированном мире машинной рациональности.

По мнению Э. Фромма, современное общество породило *отчуж­денного человека,* который функционирует как автомат. Он опустошен, лишен высоких человеческих чувств, не способен свободно и всесто­ронне развиваться. А коль скоро отчуждение — характерное мироощу­щение человека в современном обществе, значит, это — преобладаю­щий тип личности в настоящее время. Напомним, что Фромм выделяет две разновидности людей — *биофилов* и *некрофилов.* Первые любят жизнь во всех ее проявлениях, предпочитая динамичный образ жизни разме­ренному существованию. Некрофилов же всегда влекут мрак и тьма, им неприятны непредсказуемые и неконтролируемые проявления живой стихии бытия, поэтому они невольно стремятся окружить себя нежи­вым искусственным миром, программируемым и подвластным. Как за­мечает Фромм, приверженность современного человека к вещам, в том числе и к компьютерам, в ущерб привязанности к людям — это явное свидетельство некрофилической патологии.

В 1998 г. Американская ассоциация психиатров поставила во­прос о еще более серьезной угрозе человечеству — «интернетомании» или — короче и выразительнее — «нетомании» (от англ. net — сеть). Вывод, к которому пришли американские ученые в результате длительных наблюдений за людьми, имевшими при­страстие к Интернету, звучит убийственно: Интернет — разновид­ность сильнейшего наркотика. С компьютероманией, т.е. зависимо­стью от компьютера, и, в частности, с игроманией — одной из ее разновидностей, психиатры и психологи знакомы давно. Однако нетомания — гораздо более сложное и опасное явление.

Параллель между этой зависимостью и наркотиками действительно справедлива. Наркотическая зависимость возникает в результате захва­ченное™ человека новым переживанием, когда, попробовав нарко­тик, он попадает, как говорят наркоманы, «в рай». Наркоману не хва­тает стабильно выделяемых мозгом эндорфинов — гормонов настрое­ния, которые обеспечивают обычному человеку нормальный уровень психологического комфорта. Наркоману их отсутствие компенсирует наркотик. Подобное наблюдается и у нетомана. В Интернете он ощущает себя всесильным, он может выбрать именно то, что ему нужно, может уйти от всего неприятного, раздражающего и получить подпитку поло­жительными эмоциями.

Сегодня интернет-зависимость (Internet addiction disorder — IAD) - реально существующий феномен психической зависи­мости от Интернета. Различают два подхода к интерпретации сетевой зависимости. В рамках первого подхода пристрастие к Сети рассматривается как социальное явление, как феномен массовой культуры, когда человек, работающий в Сети, получает «удовольствие от общения» (communication pleasure). С точки зрения второго, альтернативного подхода интернет-зависимость трактуется как болезнь, как результат такого влияния информа­ционных технологий на человеческое сознание, которое прояв­ляется в особой страсти к Сети: человек страдает от такой зави­симости, но не может без посторонней помощи прекратить это общение или адекватно отрегулировать его.

Специалисты считают, что сетевая зависимость вырабатывается срав­нительно быстро (у 25 % ее пациентов IAD возникла за полгода актив­ной жизни в Сети, у 58 % — в течение второго полугодия, лишь 17 % попали в зависимость спустя год и более). Как правило, эти люди обла­дают высоким уровнем абстрактного мышления, они явные индиви­дуалисты, упрямы, имеют тенденцию к конформизму и склонность к депрессии. Средний возраст пациентов 33 года. Среди них около 70 % мужчин. Различаются такие разновидности 1AD: зависимость от сексуаль­ных применений Интернета; от социальных контактов в чатах и по e-mail; от возможности играть на бирже, участвовать в аукционах, делать покуп­ки в электронных магазинах и т. д.

Существуют и другие обстоятельства, которые заставляют нас всерьез говорить о ситуациях, связанных с опасностями нетомании, причем весьма существенными. Дело в том, что сила внуше­ния человека, оперирующего в Интернете, устанавливающем прямую, непосредственную связь с другой личностью, во много раз выше, чем это имеет место в случаях манипуляции при по­мощи газеты, радио и даже телевизионного образа. Поэтому многое зависит от того, в какую «интернетовскую компанию» попадет человек и насколько он подвержен воздействию.

Так называемую «группу риска» — потенциальных кандидатов в нетоманы составляют, прежде всего, люди, которые не нахо­дят себя в тех жизненных условиях и занятиях, которые они выбрали или на которые их обрекла судьба. Обычно это тип че­ловека, который не имеет, как говорят психологи, устойчивого чувства эмпатии — т.е. понимания другого человека, взаимодей­ствия с другой личностью. В результате его мозг недополучает те необходимые организму вещества, которые выделяются при меж­личностных контактах. Любое непосредственное общение для них достаточно сложно. Замкнутость, внутренняя холодность неред­ко делают их чужими даже в собственной семье, или они сами ощущают свою семью как некое чуждое образование.

У некоторых людей это приводит даже к нарушению половых кон­тактов. Вполне дееспособный молодой мужчина без всякой видимой причины полностью отказывается от сексуального общения. Он цели­ком уходит, например, в коллекционирование монет, в азартные или компьютерные игры. С недавних пор в этом списке стал фигурировать и Интернет, который способен сейчас дать и сексуальную стимуляцию, причем без какого-либо вступления в межличностные контакты (для этого разработаны специальные виртуальные комплексы, снабженные соответствующими датчиками). У молодого мужчины или юноши, уходящего в сексуально-виртуальную реальность, происходит спад выра­ботки соответствующих гормонов влечения к женщине, а затем и пере­настройка самого влечения. От женщины остается некий символ, а че­ловек становится сексуальным рабом Интернета.

Опасности нетомании подвержены также люди с осложнен­ными психическими реакциями, с подавленным настроением. Речь идет не о депрессии (ее на момент ухода в Интернет может и не быть), но непременно имеется какой-то психической или биохимической изъян функционирования душевных и эмоцио­нальных механизмов. И когда возникают тяжелые жизненные ситуации, подавляющие и без того низкий интерес к повсе­дневной деятельности и общению, человек уходит в Интернет. Здесь искусственные условия, свои, ирреальные правила игры, своя, игровая стимуляция уводят его от реального мира, ком­пенсируют дефицит в эмоциональной сфере, дают облегчение. Но чем больше отрыв от реальности, тем больше усугубляется эмоциональная подавленность в процессе «лечения» Интерне­том, что неизбежно ведет к депрессивным последствиям. И как в процессе лечения наркомании, дабы избавиться от пристра­стия к наркотику, нужно прежде всего перестать его употреб­лять, так и тут, чтобы преодолеть депрессию, необходимо сна­чала «развести» человека и компьютер. Но сделать это сегодня, во-первых, трудновыполнимая задача, особенно если говорить не о конкретной ситуации, а о человечестве в целом, а, во-вторых, это означало бы встать на пути цивилизационного про­гресса. Поэтому призывать «бороться» с компьютеризацией было бы нелепо, бессмысленно и вредно. Увлеченность человечества Интернетом столь велика, что можно утверждать: происходит про­цесс сращивания реального и виртуального миров в некий единый мир.

Как же следует относиться к этой проблеме педагогу, посто­янно сталкивающемуся с «уходом» своих питомцев в этот мир? Наблюдая и анализируя этот процесс, психологи считают, что необходимо, прежде всего, помочь постоянным пользователям Сети осознать опасности, подстерегающие их. Надо напоминать им, что Интернет, при всех его возможностях, в принципе — лишь огромное информационное поле, приложение к реальному миру, но не он сам. Смещение представлений об этом постулате грозит человеку бедой (напомним в связи с этим фильм «Мат­рица»). Сегодня мы имеем дело с глобальной тенденцией — со­временное информационное общество существует не в «реаль­ной реальности», а в пространствах средств массовой коммуни­кации. Паутина Интернета стала средством изменения состоя­ния сознания. Поэтому компьютеры, как и наркотики, нельзя заклеймить как «иллюзию выхода» или «обманный выход» (тем более, что они и не претендуют на необманность и неиллюзорность). Виртуальность — это не искусственная реальность, а от­сутствие деления реальностей на истинные и иллюзорные. Сло­жился миф об особой, постоянно длящейся кибернетической галлюцинации, в которую попадает человек, сосредоточенный на общении с компьютером. Это иная, виртуальная реальность, аль­тернативная по отношению к наличной и традиционной. Чело­век уходит туда и уже не хочет возвращаться к сомнительному удовольствию общения с реальным миром и людьми. Психологи выработали специальный термин для обозначения этого феноме­на: они предлагают назвать подобного человека, который, по сути, является иллюзорным монологистом, — Homo interneticus.

Ниже мы приводим своеобразную исповедь такого «монологиста»: «В сетке человек свободен. В первую очередь — от себя. Он не имеет внешнего вида, не имеет личности. Он может нарисовать себя на белом листе — . нарисовать себе пол, возраст, карьеру, прошлое, лицо, тело, характер... Он может примерить к себе любую роль... И сбросить ее, если ему не понравится. В любую секунду человек может перечеркнуть все и начать сначала. Жизнь, злая и суровая жизнь, которая не знает поща­ды, — вдруг дает человеку в сетке неограниченное количество Шансов исправить свои ошибки, вернуться в этот мир в другом облике, про­жить все сначала... В Интернете вы можете повернуть время назад. Вы можете родиться снова, не забывая ошибок из прошлой жизни! Вы можете войти в жизнь этого человека еще раз, в новом облике, новой личностью, и все будет еще во сто раз лучше, чем в первый раз... Вы спросите, а как же мораль? Но у вас всегда есть оправдание. Мы же знаем, что на самом деле этого всего нет! Кто заставляет взрослого человека верить в виртуальные образы? Моральная безнаказанность пре­красна. Врать, строить из себя не то, чем ты являешься на самом деле, описывать себя как хочешь, говорить не то, что думаешь, — все это в реальной жизни осуждается... А в виртуальной жизни это даже не обсу­ждается! Каждый может врать сколько хочет, оставляя за собой право так же верить или не верить другим.

Еще одна интересная деталь — контроль над ситуацией. Если она становится невыносимой, Интернет всегда предоставляет человеку воз­можность элегантно уйти от разговора. Он может демонстративно «обор­вать связь» или изобразить яростное желание продолжать беседу, но при этом устроить свое «выпадение» из сетки и отложить разговор до назначенного им момента.

Постепенно человек, который в Интернете проводит больше вре­мени, чем в реальной жизни, начинает свои интернетные модели по­ведения переносить на реальную жизнь. Люди, играющие одну или даже несколько ролей, начинают делать это профессионально... У них хоро­шо получается убеждать людей в чем-то, чего нет на самом деле (рань­ше эти люди не могли убедить кого-то, что с ними стоит поговорить хоть раз). Со временем Интернет также приучает не стесняться вранья. И эту модель можно перенести на жизнь: «Никто тебя не заставлял верить».

Интернет — это мир, который мы сами себе придумали. Его на са­мом деле нет — каждый живет тем, что он сам в этом мире видит. Прой­дет совсем немного времени, и вы начнете примерять к реальной жиз­ни и эту теорию... Ведь мы и свой мир, и правила приличия, и правила морали придумали! Кто как хочет, так и живет. Один верит в Бога, другой в лотерею... Один считает, что воровать — это плохо. Другой этим живет и плевал на нашу мораль.

Изменилось и наше отношение к реальности. Реальность виртуаль­ная стала для нас настолько реальной, что мы начали в ней жить. Нам там было хорошо, и мы начали проводить там больше времени, чем в обычной жизни. Мы там сформировались заново Гам сформировались другие люди С другими моделями поведения и с другим устройством. А потом мы начали перетаскивать эту свою новую модель поведения и отношения к миру в реальную жизнь.

А вы для нас просто сумасшедшие. Мы думаем по-другому. Мы жи­вем не так. Мы смотрим на вещи не так. Может быть, просто немного более честно? Может быть, мы просто встретили слишком много лю­дей, которые ощутили свою свободу и сказали открыто, что они дума­ют? Может, мы в результате признались себе в том. что мы и думаем не так, как нам велели. Постоянное проживание в Интернете изменяет личность человека.

А еще я хочу сказать, что мне все равно иногда становится страшно. Страшно, что я вынужден жить в мире, в который я на самом деле уже не вписываюсь. Страшно оттого, что я больше люблю мир, которого вообще нет. Страшно оттого, что я уже и не отличаю, кто врет, а кто говорит правду. Иногда мне кажется, что все врут. А иногда не хочется общаться с реальными людьми вообще Это, кажется, называется пара­нойя. Когда мне становится совсем худо, я ухожу в свой дурацкий вир­туальный мир и закрываю за собой оконце».

Это исповедь нетомана на уровне эмоционального всплеска собственного мироощущения, исповедь, с помощью которой мы можем попытаться предостеречь молодых людей от негатив­ных последствий нетомании. Но возможен и другой взгляд — взгляд человека, для которого общение в виртуальной реально­сти — не наркотик, а широко распахнутое окно в мир, которым можно пользоваться разумно, с удовольствием, на пользу себе и другим. Поэтому было бы абсолютно неверно говорить только об отрицательных сторонах виртуального мира, ничего не ска­зав о положительных.

Основное достоинство Интернета — его способность связы­вать людей, устанавливать между ними необходимые контакты, как деловые, так и личностные (иногда Интернет играет даже роль брачного агентства — известны случаи счастливых браков, заключенных благодаря Интернету). Нельзя сбрасывать со сче­тов и тот факт, что компьютер вообще может способствовать гуманизации общества.

Высшее проявление реального гуманизма с помощью Интернета -это забота о лицах, страдающих физическими или психическими не­достатками. В последние годы была проделана огромная работа по соз­данию специализированных видов информационной технологии, по­зволяющих в значительной степени компенсировать недостатки людям, страдающим потерей зрения, слуха, заболеваниями опорно-двигатель­ного аппарата. Они впервые получили возможность работать и реализовывать себя, будучи привязанными к дому. Новые технологии предос­тавляют всем людям равные возможности в обретении полноценной среды обитания, деятельности и общения.

Наконец, следует иметь в виду, что негативным явлениям, связанным с пользованием Интернетом, можно успешно про­тивостоять с помощью сетевого этикета (нэтикета). Это новая «отрасль» этикета, связанная с необходимостью и потребностью в нравственной оценке бурно развивающихся интернет-техно­логий и разработке рекомендаций по их использованию. Появ­ляется нэтикет на основе классического этикета, принадлежит к разделу прикладной этики и выступает как способ нормативной регуляции поведения и общения в Интернете. Он включает в себя запрет на грубость, пропаганду наркотиков и насилия, размещение материалов порнографической и нацистской направ­ленности. Правила нэтикета носят рекомендательный характер и не регламентируют конкретные меры наказания за тот или иной нравственный проступок. Внутренним гарантом пользова­теля Интернета, как и в этике вообще, выступает совесть, а внешним - общественное мнение. Все другие категории класси­ческой этики (добро и зло, долг и совесть, честь и достоинство, благородство и справедливость) сохраняют свою общечелове­ческую значимость в Интернете, ориентируя пользователей на открытый диалог, толерантность и взаимоуважение.

Вместе с тем информационное сообщество, учитывая специ­фику совершенно новой сферы — Сети, обеспечивающей вне­дрение новых информационных и коммуникационных техноло­гий, формирует и собственные - специальные принципы сете­вой этики. К ним относится, в частности, принцип личной свобо­ды (иногда его называют принципом анархии), согласно кото­рому каждый пользователь Интернета волен делать все, что ему угодно, если это не вредит другим членам общества и не ущем­ляет их интересов. В качестве принципа сетевого этикета называ­ют также принцип здорового консерватизма, предусматривающий бережное отношение сетевого сообщества к уже достигнутым знаниям, соблюдение требования преемственности. Указывает­ся и на принцип самосохранения сетевого сообщества, требую­щий беречь и защищать свою среду обитания — Сеть, обеспечи­вая ее устойчивость, адекватно используя механизмы обратной связи. Сетевой этикет налагает определенную ответственность на каждого члена сообщества, получающего и представляющего свою собственную информацию в Интернете.

Сегодня необходимо своеобразное Возрождение гуманисти­ческих идеалов, необходимо найти разумный баланс между ин­формационными технологиями и ценностями гуманизма, по­скольку в обществе все явственнее ощущается потребность пе­рехода от «количественного идеала» эпохи массового потребле­ния к пониманию «качества жизни» как главной общечеловече­ской ценности. Поэтому и встает вопрос о формировании новых подходов к понятию компьютерной цивилизации, ее целей и нравственно-ценностного содержания.

8.5. МОЛОДЕЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА: МОРАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ

Среди «открытых» проблем нравственности, встающих перед педагогом, одна из наиболее сложных, связанных со специфи­кой его профессионального труда, — это проблема так называе­мой молодежной субкультуры, которая включает в себя доволь­но мощный пласт сознания и поведения интересующей нас воз­растной группы людей, моральные нормы и ориентиры кото­рых изучены слабо и оцениваются весьма неточно и к которой мы, «взрослые», традиционно относимся несколько свысока, покровительственно-пренебрежительно. А ведь именно в моло­дежной среде закладываются и формируются моральные нормы и ценности, составляющие основы того отношения к жизни и к другим людям, которое в будущем определит лицо мира. Поэто­му целесообразно остановиться на рассмотрении моральных норм и ценностей, характеризующих поведение и отношение моло­дежи к миру и друг к другу.

Термин субкультура существует для выделения в общей системе материальных и духовных ценностей — т.е. в «большой» культуре — ус­тойчивых совокупностей моральных норм, ритуалов, особенностей внеш­него вида, языка (слэнга) и художественного творчества (как правило, любительского), характерных для отдельных групп со специфическим образом жизни, которые осознают и, как правило, культивируют свою обособленность. Определяющий признак субкультуры — не количество приверженцев, а установка на создание собственных ценностей, отли­чающихся и отличающих «своих» от «чужих» по внешним, формальным признакам: покрою штанов, прическе, «фенечкам», любимой музыке.

Постоянно общаясь с молодежью, педагог обязан, хотя бы в самых общих чертах, знать об основных вехах молодежной суб­культуры, которая зарождается как самостоятельный феномен в конце 40-х гг. (с появлением битничества), но свое победное шествие на Западе ведет со студенческой революции 1968 г., лозунгом которой была борьба за права молодежи. На ее гребне оказались некоторые культурные феномены, в частности такой вид музыкального искусства, как рок-музыка, которые формировались и распространялись по преимуществу в молодежной среде.

Естественно, что каждое поколение стремится заявить о себе, выделиться из ряда предшественников и последователей, нахо­дя себе название, выражающее его (поколения) суть. В XX в. это стремление приобрело характер эпидемии.

Начало ей положило *«потерянное поколение»* — молодые люди, пе­режившие первую мировую войну (об их судьбах писали Э. М. Ремарк, Р. Олдингтон, Э. Хемингуэй). Затем были *«сердитые молодые люди»* 50-х, с их пессимизмом, отчаянием, потерей идеологических и нравственных ориентиров (читайте о них в книгах Дж.Уэйна «Спеши вниз», Дж.Осборна «Оглянись во гневе», Дж. Апдайка «Кролик, беги» и др.). На сме­ну им пришли *«битники»* — «разбитое поколение» 60-х, чуждое всему американскому укладу жизни (Дж. Сэлинджер «Над пропастью во ржи»). Из них «выросли» *хиппи —* «дети цветов», поколение диско, поколение «пепси», поколение X...

Битники занимают в этом ряду особое положение. Ален Гинсберг — один из идеологов движения, выразивший в своем твор­честве всю силу его нонконформизма, так объяснял «разбитость» своего поколения (термин, предложенный Джеком Керуаком — «отцом-основателем», «королем битников»): «Поколение бит­ников существует благодаря невиданным и противоречивым из­ломам души. Все бесконечно, безгранично; вечность — собака, сидящая у ног... Ничто не означает ничего... Человек не сущест­вует, он — Божье создание, бессмысленное создание в этом кру­говороте бессмысленностей».

Культовой фигурой битников стал хипстер — новый человек, сим­волизирующий чуждость битников всему американскому укладу жизни (Холден Колфилд, герой повести Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»), чувствующий, что ты — не такой как все, не так одет, не то говоришь, не так живешь: ты изгой и пария. И как реакция — отсутст­вие каких бы то ни было табу в поведении, реализация естественной природной энергии. Жизнь — игра, ничто не заслуживает серьезного отношения. «Давай приколемся», — писал Тед Джоанс, и в этой фразе — суть образа мышления и нравов битников.

Во второй половине XX в. на развитие молодежной субкуль­туры оказал огромное влияние удивительный сплав дзен-буддизма, христианства и экзистенциализма, идей А. Камю и по­этики У. Уитмена. Появление ансамбля «The Beatles», достаточ­но определенно связанного с «битниками» и положившего на­чало рок-культуре, знаменовало приход нового поколения, новой культуры.

Рок—культура породила сразу несколько феноменов: язык (слэнг), стиль одежды, рок—периодику, рок—концерты и «тусовки» и т.п. По­степенно стало ясно, что рок — это не только искусство, не только стиль музыки, но и стиль жизни и система ценностей. Отсюда социаль­ная направленность рока и практика, выраженная в шокирующей триаде: пансексуализм — наркотики — музыка. И все-таки прежде всего рок — это искусство, именно поэтому песни Джонна Леннона, Джима Моррисона и Пола Маккартни интересны огромному числу «нормальных» людей, а не только наркоманам и «пансексуалистам».

На волне рок—культуры, сексуальной и психоделической «ре­волюций» сформировалась особая молодежная субкультура, став­шая своеобразным протестом против бессмысленности сущест­вования и жестокости мира с его войнами и насилием — движе­ние хиппи, породившее свою культуру и мораль для целого по­коления молодых людей 60—70-х гг. Хиппи были первым массо­вым молодежным движением, поставившим под сомнение гос­подствовавшие ценности протестантской этики: они отказались от идеи Труда и Работы как Божественного Завета (а ведь имен­но на этом строилась американская этика успеха). Вслед за Э.Фроммом главными моральными ценностями они провозгла­сили индивидуальную Свободу и Любовь во всех ее проявлениях: как истинный способ взаимопонимания, как силу, дающую че­ловеку возможность обретения собственного «Я», как единст­венное спасение в этом ужасном мире.

Иллюзии хиппи не оправдались, и к 1970-м гг. стало ясно, что их романтическая социальная философия непрактична и не может стать всеобщим объединяющим моральным принципом. Дело было не только в противодействии им властей, родителей и обывателей. Дети-цветы были не способны и не готовы к позитивной деятельности и переменам. В конечном счете многие из них обратились к различным гуру, другие вернулись к привычному американскому образу жизни и лишь немно­гие старые — «олдовые» хиппи остались верны былым идеалам.

В начале 70-х гг. на смену коммунам хиппи пришли яппи — молодые профессионалы, ориентированные на Успех, верившие только в себя, Американскую Мечту и старый добрый амери­канский индивидуализм. Тимоти Лири, один из великих психо­делических гуру, называл их «Я—поколение». Он говорил: «Они политически и психологически независимы. Они не идентифицируют себя ни с компанией, ни с союзом, ни с тайной парти­ей. Они не зависят от организационной принадлежности. Они знамениты своей нелояльностью к общественным институтам».

Возникнув в 70-е гг., моральные ориентиры яппи сохраняют свое значение и по сей день, определяя поведение и ценности общения профессионалов, ставших сегодня ведущими в мировой политике и эко­номике (своеобразным примером здесь могут служить Б. Клинтон и Т. Блейер, А. Чубайс и Е. Гайдар, другие «молодые реформаторы»).

Одновременно с яппи, словно предчувствуя деградацию бун­тарского "духа хиппи, в 70-е гг. на авансцену вышли панки. Сер­дитые, грязные и злые дети рабочих кварталов, они были пол­ной противоположностью миролюбивым, пассивно медитирую­щим хиппи — выходцам из среднего класса. На смену марихуане и ЛСД панки принесли героин и амфетамины, и, перекрывая «АН you need is love» хиппи, зазвучала полная ярости музыка «Sex pistols».

Основатель группы и идеолог панков Малькольм Макларен преобразовывая романтический лозунг 60-х гг. «Будьте реалистами, требуйте невозможного» в лозунг *«Неудача — лучший успех».* Требования панков были невыполнимы, действия разрушительны, музыка нарочито непрофессиональна, а их взаимоотношения и общение носили демонст­ративно эпатирующий характер. Это было движение аутсайдеров, же­лавших оставаться таковыми.

90-е гг. стали в Америке и Европе эпохой «поколения икс» — «иксеров» или, как они себя иногда называют, «детей демогра­фического спада».

Впервые термин «Generation X» был введен канадским писателем Дугласом Коуплендом, который стал его «крестным отцом», описав поколение X в одноименном романе. По мнению «иксеров», старшее поколение — «бумеры» (поколение эпохи демографического «бума»), успевшее смолоду погулять, насладиться свободной до-СПИДовской любовью, теперь заполнило все ниши общества и «заедает» жизнь соб­ственным детям и младшим братьям.

Кто такие «иксеры»? Они нигде не работают, любят компью­теры и Интернет, природу, конструкторы «Лего», цветные джин­сы «Diesel», группу «Нирвана» и рекламу типа «Имидж — ничто, жажда — все». Их также называют «пофигистами», посколь­ку их жизненный и моральный принцип — отсутствие всякого интереса к карьере и жизненным перспективам (они довольст­вуются работой, не требующей высокой квалификации); демон­стративный отказ от бытового комфорта; в интимных отноше­ниях - «серийная моногамия» (цепь постоянных, но коротких связей как альтернатива и устойчивому браку, и «свободной любви»); в жизненных целях — сочетание иронии по отноше­нию к обществу с беспомощностью перед ним, полное отсутст­вие протеста, сочетающееся с неприятием всяких ценностей. Все это звучит в песне уже ушедшего из жизни лидера «Нирваны» Курта Кобейна: «Я ненавижу себя и хочу умереть».

Иксеры во многом наследуют хиппи: в ожидании скорого конца света, в горделивом инфантилизме («детскости» поведения), в анти­корпоративном духе. «Generation X» — вообще явление, существующее «после»: после хиппи, после яппи, после панков. Они не успели стать хиппи или панками, но наследовали им и сразу превратились в экс-хиппи, экс-панков, экс-яппи. Однако у них не было ни созидательной энергии хиппи (переустроить мир на новых началах), ни разрушитель­ной энергии панков. Распространенные в молодежной среде 60—70-х гг. формы самовыражения — «Sex, drugs, rock-and-roll» — у иксеров значи­тельно изменились. Секс приобрел эпитет «безопасный», наркотики они употребляют мягкие, рок все более тяготеет к электронному вари­анту. Зато вновь вошли в моду поп-арт и телевидение с его рекламами и ток-шоу.

Сложнее дать объективную характеристику (если таковая воз­можна) отечественным аналогам западной молодежной субкуль­туры. Во-первых, пытаться охарактеризовать как единое целое ту или иную возрастную группу, наверное, вообще некоррект­но: в одно поколение входят обычно люди самых разных ориен­тации и ценностей. Во-вторых, совершенно разные условия жизни и соответственно заботы и проблемы не могли не наложить свой отпечаток на поведение, стиль жизни и стиль общения сверст­ников «там» и «здесь». Кроме того, у нас смены субкультур по­стоянно как бы «запаздывали», повторяя и «калькируя» процессы западной молодежной субкультуры. И все же попытаемся провести некоторые параллели.

В СССР ситуация, похожая на европейские и американские 60-е гг.. приходится на конец 70-х — начало 80-х гг. Специфически «молодежно­го» в нашей культурной оппозиции было немного. Репертуар россий­ских рок—звезд был куда более «почвенным» и традиционным, чем у западного «хиппи-рока». Б. Гребенщиков пел русские романсы и песни А. Вертинского, Ю. Шевчук и А. Башлачев не скрывали того, что их учитель — В. Высоцкий. Проблемы сексуальной свободы, наркотиков, внешнего вида (какие носить штаны и прически) занимают в русском роке ничтожно малое место рядом с тем, что действительно важно, но не для отдельного «поколения дворников и ночных сторожей» (термин Б. Г.), а для всего общества в целом. Питерские, московские, свердлов­ские художники, музыканты и просто тусовщики, работавшие лифтера­ми, кочегарами, сторожами, были начисто лишены каких-либо амбиций и надежд на переустройство мира. Они были готовы вечно оставаться *андеграундом,* считая, что простая жизнь дороже денег и карьеры. Так существовали «Аквариум», «ДДТ», «Митьки» и другие творческие группы. (Кстати, об их нравах и стиле их жизни в начале 90-х гг. на студии «Ленфильм» снят удивительный художественно-документальный фильм «Город»). Но мир все-таки переустроился, деньги появились, карьера стала делаться, и жизнь нашего андеграунда как иксеров завершилась.

Долгое время поколение X — и «у нас», и «у них» — как бы не замечалось: были другие проблемы. Когда же Д. Коупленд обозначил это поколение «двадцатилетних-с-хвостиком», оказалось, что эпоха уже переменилась, двадцатилетним стало за тридцать, а на смену иксерам пришли рейверы. Во многом эта перемена была аналогична смене хиппи на панков.

Рейв, как и панк, пришел из рабочих кварталов Англии. Только вместо «травки» в обиход вошли «экстази» и сильные наркотики. Сти­муляторы и музыка «техно» привнесли в жизнь младших братьев иксе­ров острые ощущения, которых тем не хватало. У любимого писателя рейверов Ирвина Уэлша «все жахают по вене», гибнут под машинами, занимаются сексом с трупами и отрезают руки бензопилой. Рейверы, выработавшие особый код общения, закрытый для непосвященных, со своими моральными (а часто и аморальными) ценностями, «прикола­ми», жаргоном, есть и у нас. Однако все это напоминает, скорее, дет­скую игру — с возрастом пройдет.

Конечно, все это только предположение и взгляд, так ска­зать, со стороны — со стороны другого, старшего поколения.

В настоящее время существуют различные специфические тенденции изменения морального сознания современной моло­дежи. Одна из них — возникновение и развитие на фоне и в рамках уже рассмотренных движений и направлений молодеж­ной субкультуры так называемой культуры хип-хоп. Причем от­метим, что выявить какие-либо специфические моральные ус­тановки поведения и общения здесь очень сложно, ибо привер­женцы хип-хопа не манифестируют своих этических воззрений, а их образ жизни демонстрирует подчеркнутое безразличие к проблемам морали. Однако это проявление и выражение тех нравственных ценностей и идеалов, которыми живет определенная часть современной молодежи.

Хип-хоп как стиль музыки впервые зазвучал в середине 70-х гг. на улицах Нью-Йорка. Однако когда мы говорим о хип-хопе в начале его развития, то подразумевается *рэп —* новая, абсолютно революционная музыка, которая и стала истоком новой культуры. Ее исполнители -люди, выросшие в городах и впитавшие всю противоречивую атмосфе­ру урбанизации. Они ставили перед обществом вопрос, куда катится этот мир. Рэп был хорошо принят новым поколением молодых жителей сначала американских городов, а затем и всего мира. Стало ясно, что хип-хоп — это не просто очередное увлечение городской молодежи, но серьезное музыкальное движение. Однако хип-хоп музыка оставалась андэграундной до середины 80-х гг., когда она начала постепенно под­ниматься на первые строчки хит-парадов. В начале 90-х гг. музыка рэп начинает коммерциализироваться, что приводит к ее разделению на два стиля: собственно рэп и хип-хоп — музыка с ломаными битами, но без вокала, с часто используемыми инструментальными наигрышами.

В нашей стране хип-хоп был, в основном недоступен и неизвестен рядовому слушателю, пока в 1998 г. в Москве не открылись школы для би-боев (брэйк-танцоров). После этого стали устраиваться хип-хоп фес­тивали, и московская молодежь все больше и больше начала втягивать­ся в мир хип-хопа.

Хип-хоп родился как противовес насилию, наркотикам, всякой грязи. Хип-хоп изначально — это позитивная культура. Человек пытается уйти от обыденности жизни, которая подавляет в нем всякое желание развиваться. А хип-хоп дает ему шанс выразить себя в творчестве. «Подросток ничего не умеет, но он желает как-то выделиться из толпы. Пожалуйста, граффити — ты рисуешь, ты оставляешь свои месседжи. Брейкданс — ты танцуешь, ты самовыражаешься в танце», — говорят «отцы» хип-хопа.

Теперь уже нельзя говорить о хип-хопе только как о стиле музыки или о стиле одежды. Хип-хоп — это стиль жизни многих молодых людей нового поколения, людей, слушающих электро, рэп и другие музы­кальные направления, танцующих би-боинг на улице, рисующих граф­фити, тусующихся в ночных клубах, катающихся на роликовых конь­ках и сноубордах.

Существуют и другие тенденции в молодежной субкультуре, особенно у более «продвинутой», взрослой молодежи. Это, как правило, энергичные, молодые, амбициозные, вполне свободные люди, активно ищущие себя в новых общественных координатах. Их волнуют Интернет, дзен, наркотики, самоидентификация. Это новое, «компьютерно-интернетное» поколение польские социологи даже присвоили ему имя «Generacja @» — временный молодежный авангард, моральные ценности и ориентиры которого, отношения с миром и другими людьми складываются непросто. Жизнь воспринимается ими как досадная обуза. Не страдание, а скука, пустота, стремление к смерти характеризуют их существование. Отсюда и неприятие реальности, неприязнь к своему времени. Им ничего не нравится: кажет­ся, что всюду царят уродство и безобразие, что вообще не оста­лось интересных и хороших людей, а есть только ублюдки, шу­шера. Поэтому ненависть и презрение становятся лейтмотивом отношения ко всему и всем. Этот негативизм носит анархиче­ский характер. В нем — стремление к полной идеологической независимости, ибо идеи закрепощают, а держаться за них — значит попасть в рабство, взять на себя ненужные обязательства. Это инфантильное стремление к свободе «от».

Довольно точно поколенческое кредо этих людей выражает россий­ский писатель Виктор Пелевин в романе «Generation П» (возможно, по аналогии с коуплендовским «Поколением X»), Это «культовый» роман, отражающий миросозерцание этой части современных молодых людей, их моральный облик, их стиль, способ жизни и общения.

К началу третьего тысячелетия в мире скопилось столько фикций и лжи, что молодым людям трудно найти что-либо под­линное в океане пустых банальностей и идеологем. Однако эти идеологемы могут быть весьма опасны, о чем свидетельствуют и другие тенденции проявления молодежного сознания и поисков некоторой частью молодых людей моральных ценностей и ори­ентиров, в частности, обращение к реакционным профашист­ским идеалам, о которых мы уже говорили.

«Россия — страна арийцев! Хватит, поиздевались над нами всякие жиды и большевики. Мы, арийцы, здесь хозяева. И мы будем хозяевами. Когда мы придем к власти, мы всех выстроим вдоль стен и всем ска­жем: «Жиды и комиссары — шаг вперед!» И всех жидов и коммуняк — из пулемета. Потом скажем: «Узкоглазые и чернож... — шаг вперед!» И всех узкоглазых и чернож... - на рудники и на лесоповал. Пусть работа­ют... Да здравствует Тысячелетний Великий Рейх Арийской Нации!..» Это фрагмент выступления одного из лидеров российского молодежно­го движения «скинхеды».

Скинхедов относят к новому асоциальному поколению, отри­цающему существование любых норм общественной морали. Для этих молодых людей характерен полный разрыв с нравственны­ми традициями, с моральными ценностями и установками. Они напоминают стадо биологических особей — аморальных, эго­центричных, неспособных к коммуникации, примитивных в своих запросах, жадных, озлобленных, тупых и все более негра­мотных. Отсюда их агрессивный национализм, ибо давно доказа­но, что источником ненависти к иным народам является необ­разованность, невоспитанность и бескультурье.

И скинхеды, и «Generation П» принадлежат одному времени и пространству, они наши современники. Разница между ними не только в том, что одни идеологизированы до опасной черты, до уровня фанатизма, а другие отказываются от всякой идеоло­гии. Различны, прежде всего, их моральные ценности и ориен­тиры. «Интернет-компьютерные» мальчики и девочки строят свои отношения с миром на основе последовательного индивидуализта, доходящего до изоляционизма. Выстраивается система мораль­ных отношений «Я—Они», в которой любые агенты «Они» иг­норируются, а иногда и попросту отторгаются.

У бритоголовых явственно прослеживается иная тенденция: принцип стаи. Они изначально «кучковались» по территориаль­ному и социально-имущественному признакам и были нацелены на противостояние «чужим»: от жителей соседнего двора до «инородцев». Здесь другая система моральных отношений: «Мы— Они», противостояние более опасное, ибо общение идет по принципу «стенка—на стенку» и ориентировано на массово-отрицающее (а иногда и уничтожающее) взаимодействие.

К счастью, ни одна, ни другая тенденция не являются в со­временной молодежной среде тотальными, но чтобы они не превратились в доминирующие факторы, необходимо научить­ся распознавать их и вырабатывать к ним соответствующее от­ношение.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1 Л. Фейербаху принадлежат следующие слова: «Уединенность есть конеч­ность и ограниченность, общение есть свобода и бесконечность. Человек для себя является человеком в обычном смысле; человек в общении с человеком, единство Я и Ты, есть Бог». Какое содержание, по Вашему мнению, вкладыва­ет Л. Фейербах в понимание общения как свободы и бесконечности? Какова роль общения с его точки зрения?

1. Известному французскому философу Ж. П. Сартру принадлежат слова: «Ад - это другие». Почему? Согласны ли Вы с ним? Дайте обоснование своей позиции.
2. Какая особенность человеческого общения подмечена в высказывании К. Ясперса: «Я один не есть самость для себя, но становлюсь таковой во взаи­модействии с другой самостью»?
3. Французский философ-персоналист Э. Мунье, характеризуя взаимоотно­шения и общение людей в XX в., писал: «Жизнь общества есть постоянная гражданская война. Когда же стихает враждебность, распространяется равно­душие. Зачатки товарищества, дружбы и любви теряются в этом грандиозном поражении человеческого братства. Хайдеггер и Сартр отразили это в филосо­фии. Общение блокировано у них потребностью обладать и подчинять себе. Каждый партнер необходимо становится либо тираном, либо рабом. Взгляд со стороны крадет у меня мой мир, присутствие другого замораживает мою сво­боду, его выбор меня стесняет. Любовь становится обоюдным насилием, адом...». Согласны ли вы с его мнением?
4. «Отдавать себя — единственный способ быть собой». Прокомментируйте это высказывание Э. Фромма.
5. Что Вы думаете по поводу маргинальности как «барьера непонимания» в общении? Сталкивались ли вы в своей жизни с этим феноменом?
6. Какие барьеры общения, кроме выше перечисленных, встречались Вам при общении с другими или мешают Вам самим? Как Вы думаете, преодоли­мы ли они?
7. Предлагаем Вашему вниманию тесты 1-2 по этике и культуре межлично­стного общения (см. Практикум), которые помогут Вам лучше узнать самого себя и определить свои способности в общении. Ответьте на вопросы этих тестов и обсудите ответы в группе.
8. Классифицируя виды дружбы, Аристотель выделяет три: утилитарную, гедонистическую и совершенную. Какой смысл заключен в этих понятиях?
9. О. де Бальзак утверждал: «Дружбу делает неразрывной и прелесть ее удваивает чувство, которого недостает любви: «...». Впишите недостающее, на Ваш взгляд, слово.
10. Древние говорили: «Друзья воруют время». Современные утверждения еще жестче: «Друзья — это хронофаги». Согласны ли Вы с этим?
11. Известно изречение: «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты». Прокомментируйте его.
12. Как Вы считаете, представляют ли собой компьютер, Интернет, уход человека в виртуальную реальность угрозу межличностному общению? Какие моральные достоинства или издержки видите Вы в этом?
13. Существует ли, на Ваш взгляд, специфика общения в молодежной среде? В чем она проявляется? Должны ли молодые люди следовать общепринятым нор­мам межличностного общения? Сформулируйте Ваше понимание и отношение к направлениям современной молодежной субкультуры (хип-хоп, скинхеды и др.).
14. Можете ли Вы объяснить противоречие, отмеченное Э. Фроммом: «Лю­бовь помогает человеку преодолеть чувство изоляции и одиночества; при этом позволяет ему оставаться самим собой, сохраняя свою целостность. В любви имеет место парадокс: два существа становятся одним и остаются при этом двумя»?
15. Отвергает или подтверждает Ваш собственный жизненный опыт сле­дующее утверждение 3. Фрейда: «Ненависть является не только неожиданно постоянным спутником любви, не только часто предшествует последней в человеческих отношениях, но в известных случаях ненависть также превра­щается в любовь, а любовь — в ненависть»?
16. Поразмыслите над следующими афоризмами и сделайте выводы для себя.

«Быть любимым — это больше, чем быть богатым, ибо быть любимым оз­начает быть счастливым» (К. Тилье).

«Любовь - самая сильная из всех страстей, потому что она одновременно завладевает головою, сердцем и телом» (Вольтер).

«Любить глубоко - это значит забыть о себе» (Ж.-Ж. Руссо).

«Любовь придает благородство даже тем, которым природа в нем отказала» (У. Шекспир).

«Любовь часто отнимает разум у того, кто его имеет, и дает тем, у кого его нет» (Д. Дидро).

«Ничто так не покоряет, не смягчает мужского сердца, как сознание того, что его любят» (Г. Сенкевич).

«Все страсти вообще заставляют нас делать ошибки, но самые смешные из них заставляет нас делать любовь» (Ф. Ларошфуко).

«Первый симптом любви у молодого человека — робость, а у девушки — смелость» (В. Гюго).

«Любви не знавший дуралей достоин сожаления» (Р. Берне).

«Природа сказала женщине: будь прекрасной, если можешь, мудрой, если хочешь, но благоразумной ты должна быть непременно» (П. Бомарше).

«Не рассудок управляет любовью» (Ж. Мольер).

«Причина, по которой влюбленные никогда не скучают в обществе друг друга, заключается в том, что они постоянно разговаривают о самих себе» (Ф. Ларошфуко).

«Любовь всегда превосходит веру в нее. Повседневные слова: «Если бы ты знала, как я люблю тебя!» — заключают в себя глубокую бесконечную истину» (В. Гумбольд).

«Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя» (М. М. Пришвин).

«Мерою достоинства женщины может быть мужчина, которого она любит» (В. Белинский).

«Любить — это значит испытывать наслаждение от возможности видеть, прикасаться, ощущать всеми органами чувств любимое существо, одарившее нас своей любовью» (Стендаль).

Глава 9

ЭТИКЕТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА

Культура общения, от которой во многом зависит, как отно­сятся к нам окружающие - коллеги и наши учащиеся, основана на соблюдении определенных правил, именуемых этикетом. Эти­кет — совокупность правил поведения, регламентирующих, что до­пустимо и приемлемо в данном обществе или в данной ситуации, а что нет. Конечно, он определяет лишь формы, «технику» обще­ния и поведения, поэтому само по себе знание правил этикета недостаточно, чтобы считаться культурным, воспитанным че­ловеком. Поведение в обществе должно опираться на общие прин­ципы и нормы морали, демонстрируя связь между этикетом и этикой. Каждая проблема, связанная с этикетом, должна ре­шаться в свете этических норм. Наши манеры — отражение на­ших этических представлений. Вежливость и внимание к людям, сочувствие и умение понять другого человека — эти высокие этические качества, лежащие в основе нравственного поведе­ния, находят отражение в простых нормах этикета.

Учиться хорошим манерам и свободно владеть ими необхо­димо каждому. Но для педагога знание и соблюдение правил этикета является одним из обязательных элементов его профес­сионализма. Помимо того, что это — «ярлык», показатель уров­ня его собственной культуры, это, к тому же, — те знания, умения и навыки, которые он непосредственно, своим поведе­нием, или целенаправленно, в процессе воспитательной рабо­ты, должен передавать своим подопечным, причем не только ученикам-«малолеткам», но иногда и учащимся колледжей, и вполне взрослым студентам вузов. Поэтому данная глава содер­жит материал, который может пригодиться педагогу не только в работе над собой, но и в воспитательной работе с учащимися.

9.1. ЭТИКЕТ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ

Существует много определений этикета, но все они выра­жают примерно одно и то же. Этикет обычно понимается как:

* правила поведения (от «веды» - знание);
* правила вежливости (от «ведать», знать);
* правила приличия (от «лик», «образ», лицо человека);

• культура поступков и манер («культурный» в отличие от «природный, дикий» означает «созданный человеком, органи­зованный, упорядоченный»).

Этикету присущ ряд особенностей.

* Этикет есть внешнее отражение внутренней культуры чело­века, его моральных качеств. Это особая форма проявления его нравственной культуры, в которой выражаются внимание, ува­жение к другим людям, способность заботиться о них. Правда, у малообразованного человека его высокая нравственная куль­тура — внутренняя духовность, доброта, порядочность — из-за незнания правил этикета может внешне и не проявляться. И наоборот, изысканные манеры обходительного «пижона» не обязательно свидетельствуют о его нравственной культуре.
* Этикет — это принятая в обществе эстетическая форма про­явления нравственной культуры человека, поскольку все виды своего общения и поведения - речь, обращение к другому при встрече и прощании, манеру двигаться, есть, носить одежду и украшения, отмечать важные события, принимать гостей — че­ловек старается строить «по законам красоты», придавая им не только нравственный, но и эстетический характер. Не случайно мы говорим: «красивые манеры», «красивое поведение», «кра­сивые жесты».
* Этикет носит всеобщий характер, так как он распространя­ется на все сферы жизни: конкретные правила предписывают, как следует разговаривать, одеваться, вести себя за столом, в коллективе, семье, общественных местах, театре, на улице и т.д. Без соблюдения норм этикета невозможны межличностные, культурные, деловые и даже политические отношения, ибо нель­зя существовать, не налагая на свое поведение определенных ограничений.
* Нормы этикета носят условно-согласительный характер, ха­рактер неписаного соглашения о том, что в поведении людей является общепринятым, а что нет. Эта условность объясняется тем, что задача этикета - предложить людям такие формы — стереотипы поведения, которые смогут облегчить им общение и взаимопонимание.
* Этикет несет в себе общечеловеческие нормы общения, сохра­нявшиеся столетиями и свойственные многим народам. Поэто­му они соблюдаются (или должны соблюдаться) представителя­ми не только какого-то определенного общества, но и всеми людьми (например, простые правила вежливости, приветствия, выражение благодарности).
* Этикет отражает также специфические национальные особен­ности, поскольку различные народы вносили в этикет свои по­правки и дополнения, связанные с традициями их собственной культуры. Поэтому многие обычаи, обряды, ритуалы соответст­вуют историческим условиям жизни разных народов. Так, про­ведение праздников — Нового года или Рождества, свадебные обряды и дни рождения отмечаются у разных народов по-разно­му, отвечая их нравственно-эстетическим потребностям.

• Требования этикета не являются абсолютными, они отно­сительны и носят исторический характер; их соблюдение зави­сит от места, времени и обстоятельств. По мере изменения усло­вий жизни людей, роста образования и культуры в обществе одни правила сменяются другими. Поэтому то, что раньше счи­талось неприличным, становится общепринятым и наоборот. По­ведение, недопустимое в одном месте и при одних обстоятельст­вах, может быть уместным в другом месте и при других обстоя­тельствах.

Итак, **этикет** — важная часть общечеловеческой культуры и морали, вырабатываемая на протяжении многих веков совокуп­ными усилиями людей в соответствии с их представлениями о добре, справедливости, человечности, красоте и порядке. Исто­рия становления и зарождения европейского и отечественного этикета представляет для педагога интерес в двух аспектах — с точки зрения познавательного культурологического подхода и с точки зрения дидактического подхода — как материал для воспи­тательной работы с учащимися, дающий основание для сравни­тельного анализа этикетной культуры прошлого и настоящего.

9.2. КРАТКИЙ ОЧЕРК ИСТОРИИ ЭТИКЕТА

Зарождение и развитие европейского этикета

Едва научившись мыслить, человек усвоил: сила его в един­стве с себе подобными. А чтобы жить и бороться сообща, прихо­дилось свои интересы согласовывать с чужими, подчинять об­щим, учиться понимать мысли и чувства окружающих — уметь общаться с другими людьми. Так возникали простые правила об­щения, которые, передаваясь из поколения в поколение, фор­мировали нравы.

Первые требования к поведению людей существовали в виде табу — запретов, носивших, чаще всего, целесообразный характер и направ­ленных на сохранение, выживание и благополучие рода. Табу тоже воз­никают не сразу. Так, если на первых порах половые связи и деторожде­ние не регламентировались, то позднее появляется запрет на кровно­родственные браки, ведшие к рождению нежизнеспоспособного, сла­бого потомства. Табу на людоедство накладывается лишь с развитием земледельческо-скотоводческой культуры, когда появляются гаранти­рованные источники другой пищи. Правда, фрейдизм объясняет появ­ление первых табу не развитием культуры, а чувством вины, заставив­шим человека регламентировать свои основные инстинкты — сексуаль­ный и врожденное стремление к смерти — и создавать первые «услов­но-согласительные» правила поведения.

Как бы то ни было, человек чувствовал свою неразрывную связь с родом, вне которого он не мог добывать пищу и бороть­ся с врагами. Таким образом, стремление вести себя прилично, получить одобрение, понравиться окружающим уходит вглубь тысячелетий. Оно вытекало из условий совместной жизни лю­дей, и ни одна эпоха не обходилась без правил и норм челове­ческого общения.

К числу чисто человеческих особенностей относится и стремление делать все по законам красоты. И когда наш предок украшал нос коль­цом, вставлял в ухо палочку, удлинял специальными обручами шею или укорачивал стопу — все это также было вызвано желанием произ­вести хорошее впечатление — *понравиться* (и опять — сходство со сло­вом «нрав»). Интуитивно наши предки пришли к тому, что подтвердила современная наука: оставляет яркий след в сознании то, что воздейст­вует на чувство, вызывает эмоции. Вызвать положительные эмоции, понравиться, завоевать доброе отношение к себе, почувствовать, как говорят сейчас, комфортность общения, человек стремится всеми дос­тупными средствами.

Логично предположить, что в период варварства не только физическая сила и инстинкт самосохранения, но и складывав­шиеся нормы отношений между людьми, требовавшие от них взаимовыручки и заботы друг о друге, способствовали выжива­нию и усилению рода. Этот положительный опыт выживания закреплялся, передавался от поколения к поколению, превра­щая простейшие нормы поведения в важнейший фактор человече­ского существования.

Однако если простейшие нормы поведения «для всех» скла­дываются еще на заре человечества, то этикет в своей собст­венно «ярлыковой» роли появляется намного позже и формиру­ется как свод правил поведения в процессе расслоения общест­ва (правда, долго еще не называясь этикетом и выступая скорее как предэтикет). Имеющий власть и богатство выделяет себя украшениями, требует особого, почтительного отношения, об­ращается с себе подобными не так, как с теми, кто отличен от него по происхождению и положению.

Самые старые из известных нам сведений об этикете — древ­неегипетские насчитывают около пяти тысяч лет.

В «Поучениях Кагемни фараону Снофру» говорится о пользе правил приличия. Необходимые качества «приличного человека» — умеренность, скромность (счастливым считается скромный). В «Наставлениях началь­ника города и визиря Птаххотепа» даются наставления молодежи, в которых подчеркивается необходимость почитания старших, умение хранить «в душе своей слова отца» и следовать их заветам. Необходимым компонентом культуры считалось у древних египтян умение есть краси­во и бесшумно, пользуясь столовыми приборами.

Особенностью этикетной культуры античности становится чет­кое разделение правил поведения людей в зависимости от их поло­жения. Рабство стало не только проявлением социального неравен­ства, но и нравственной проблемой. Соблюдение норм и правил касалось свободных людей; рабы, по существу, стояли «вне пра­вил»: по отношению к ним не действовали требования справедли­вости, уважения, вежливости. Неравенство начало рассматривать­ся как естественная норма человеческих отношений. Наиболее ярко это проявилось в этикетной культуре Древней Греции и Рима.

Вообще нравы этой эпохи представляют собой пеструю картину. С одной стороны, уважение к мудрости, поиски смысла жизни, тяга к красоте, с другой — свобода нравов, культ наслаждения, вседозволен­ность в любви. Например, таким прекрасным качествам Одиссея, как мужество, жажда подвига и отвага, или верность Пенелопы противо­стоят скаредность, коварство, подлость, стремление к власти и славе Нерона и Герострата. Нравы были крайне жестокими (вспомните бои гладиаторов и решение толпы — добить или помиловать побежденного, Спарту, в которой безжалостно сбрасывали в пропасть «неполноцен­ных» младенцев), но пленных уже не убивали, а сохраняли им жизнь, хоть и превращали в рабов.

*Древние* греки, поклонявшиеся разуму, силе и красоте, во внешнем поведении наиболее ценили сдержанность в будни, раскрепощенность в праздники и мужество в бою.

Об этом можно прочесть в «Одиссее» Гомера, в стихах античных поэтов. Пифагор воспитывал у своих учеников следование обычаям, повиновение старшим, самообладание, выдержку. Чтобы быть доброде­тельным, проповедовал Сократ, надо знать, как поступать. И уметь владеть собой, считал Демокрит. И то и другое непременно должно привести к необходимости умеренности, полагали многие греческие философы, в том числе и Фалес, который говорил: «Умеренность во всем есть жизни меч и щит, невоздержание болезнь и зло родит».

Древние римляне также считали, что «мера — важнее всего».

Древнеримский поэт Овидий предостерегал молодых людей: не сле­дует излишне жадно поглощать пищу и чрезмерно увлекаться напитка­ми, однако вполне пристойно поклоннику красавицы обмакнуть паль­цы в вино и написать «пламенной жидкостью» на столе объяснение в любви. Древний Рим вообще был вопиюще дисгармоничен в своих нрав­ственных и эстетических нормах, что находило отражение в этикете: невоздержанность в поведении и проявлении чувств, стремление поко­рить роскошью. Поэтому на фоне мягких и деликатных греков римляне выглядели необузданными, не знающими чувства меры ни в чем.

В эпоху средневековья прежде всего обращает на себя внима­ние этикет Византии: пышный и каноничный, впитавший в себя культуру Запада и Востока.

Здесь этикет обрел необычайную значимость, ибо он придавал вла­сти блеск и величие. Вокруг императорского трона вводятся специаль­ные должности для точного соблюдения правил этикета: царедворцы, одевавшие императора; подававшие воду для омовения рук; хранитель царской чернильницы; человек, ответственный за чистоту двора, и множество других придворных, последовательно выполнявших все пред­писанные при дворе ритуалы.

Один из интереснейших моментов в развитии этикета — по­явление в эпоху средневековья светского этикета, фундамен­том которого служила та же иерархическая лестница — строгое соблюдение норм соподчинения и правил поведения- для от­дельных сословий. В его рамках, в свою очередь, выделялись ры­царский и придворный этикет.

В основе рыцарского этикета лежал Кодекс рыцарской чести — свод особых моральных норм и ценностей, позволявший рыца­рям отделить себя от «неблагородных» — простолюдинов. Благо­родство было главным достоинством рыцаря.

Одним из признаков благородства была длинная родословная, что требовало от рыцаря прославлять действительные, а нередко и выду­манные доблести, подвиги и моральные достоинства своих предков и преумножать их. Ядром рыцарского кодекса чести была также верность своему сеньору и своим обязательствам, поэтому рыцарский этикет предусматривал многочисленные обеты, клятвы, ритуалы. Предатель­ство и вероломство считались тягчайшим грехом и влекли за собой ис­ключение из рыцарской военно-аристократической корпорации. Кроме того, этикет требовал от рыцаря, чтобы он постоянно заботился о сво­ей славе, подтверждая свое место в военно-феодальной иерархии, ко­торое зависело от количества и качества одержанных им побед. Непре­менным проявлением благородства выступала также щедрость, поэто­му «приличней» было разориться, чем прослыть скупцом: скупость вела к потере звания, положения, исключению из общества.

Особенностью рыцарского этикета была его ориентация на внеш­ние проявления: в качестве рыцарских добродетелей специально отмечались красота и привлекательность. Отсюда внешний блеск и внимание к ритуалам, атрибутике, манерам, символике.

Красоту рыцаря должны были подчеркивать дорогие одежды, ука­зывавшие на его социальное положение. Особое внимание уделялось аксессуарам - головным уборам и перчаткам, по которым точно опре­делялся ранг рыцаря.

От рыцаря также требовались учтивость, умение сочинять или хотя бы читать стихи, играть на музыкальном инструменте и петь. Он должен был быть развит физически (поскольку его доспехи весили 60—80 кг).

Важными составляющими рыцарского кодекса чести было отношение к Врагу и Прекрасной Даме. Отношение к Врагу оп­ределялось безусловным требованием мужества. Боязнь быть за­подозренным в трусости, в недостатке мужества диктовала и соответствующие этикетные формы поведения рыцаря в сраже­нии, в основе которых лежали уважение к противнику и чувство собственного достоинства. Главным для рыцаря была не победа, а поведение в бою.

Так, рыцарь в доспехах не имел права отступать; нельзя было напа­дать на противника сзади; убийство безоружного врага покрывало ры­царя позором: следовало предоставлять противнику по возможности рав­ные шансы. Интересно, что многие нормы боевого рыцарского этикета оказали впоследствии значительное влияние на формирование совре­менного воинского этикета.

Своего рода религией рыцаря было любовное служение, культ Прекрасной Дамы. Любовь вдохновляла рыцаря на подвиги, облаго­раживала его. Чтобы завоевать благосклонность своей возлюблен­ной, рыцарь, согласно этикету, должен был демонстрировать пре­данность, самоотверженность, готовность к самоотречению, уме­ние владеть собой, укрощать свои порывы. Такой тип любовных отношений к Даме предполагал заботливость и обожание, изы­сканное ухаживание и оказание всевозможных знаков внимания. Утонченный и любезно-галантный, он, по существу, представлял собой форму игры, в которой участникам надлежало строго следо­вать правилам этикета и отведенной роли. Но красота этикетных предписаний сделала свое дело, и до сегодняшнего дня сохраняет­ся романтичное представление о рыцарском отношении к женщи­не, которое может послужить учителю основой для формирования более красивых отношений мальчиков и девочек.

Правда, не следует и идеализировать рыцарское служение женщине. Рыцарю, который мог бесстрашно войти в клетку со львом, чтобы до­казать свою любовь Даме сердца, который мог всю жизнь хранить в качестве залога любви ее платок, этикет не отказывал в то же время в «праве первой брачной ночи» с молодой крестьянкой, выходящей за­муж. Отправляясь на Столетнюю войну, он имел право надеть на собст­венную жену «пояс верности». Этикет предписывал ему петь серенады под балконом своей Даме, но не только из романтических побужде­ний, а потому, что рыцари, как правило, были попросту неграмотны и не могли написать любовного письма.

Краеугольным камнем Кодекса рыцарской чести выступает само понятие Честь, которое как бы объемлет весь моральный кодекс, гласивший, что Душа рыцаря принадлежит Богу, жизнь — Королю, сердце - Прекрасной Даме, но Честь свою он не отдаст никому. Именно честь становится отличительным при­знаком и главной опорой в жизни человека благородного зна­ния, закрепившись в этикете на века.

Законам чести следовали неукоснительно. Существовала только одна клятва, которую нельзя было нарушить дворянину — «клянусь честью». Был только один долг, который должен быть обязательно уплачен, на­зываемый долгом чести, — карточный долг (остальные долги можно было и не платить). Даже при совершении казни принималась во вни­мание честь, которую следовало воздать рангу и званию осужденного.

Чувство чести было настолько обостренным, что покушение на нее считалось смертельным оскорблением. Правда, задетую честь можно было восстановить. Во-первых, публично нанесенное оскорбление могло быть публично же взято назад, и после принесенного извинения оскорбле­ние считалось как бы не нанесенным, а честь дворянина не страдала. . 1 Во-вторых, быстро и эффектно восстановить оскорбленную честь мож­но было с помощью дуэли. В-третьих, если дуэль была затруднительна или не желательна, то оскорбленный имел полное право поступить по отношению к оскорбителю так же или еще грубее.

Параллельно с рыцарским этикетом (проникавшим, кстати, и в другие слои общества) формировался придворный этикет, еще более явственно служивший обособлению высших слоев общества. Чрезвычайно суров был придворный этикет средневе­ковой Испании и Англии. Он сковывал человека, словно металли­ческий корсет, — и в прямом, и в переносном смысле. Появля­ются специальные книги и трактаты, поучающие, чего требует от каждого воспитанного человека учтивость. Эти требования превращают простые правила поведения в стандарт как необ­ходимую ритуализированную форму общения. Причем требова­ния этикета были столь сложны, что со временем появились специальные люди — церемониймейстеры, знающие все тонко­сти придворных ритуалов, которые не имели права нарушать даже монархи.

Европейские монархи специально не требовали унижения от под­данных, но при этом посетители, удостоенные аудиенции, должны были становиться на колени. Этот способ выражения почтения родился в Испании, позже стал применяться при австрийском и английском дво­рах. Императоры любили созерцать такую демонстрацию униженной по­корности и изыскивали все новые поводы требовать от своих поддан­ных преклонять колени. В Англии придворные так часто падали на коле­ни, что панталоны у них были изношены до крайности.

Во имя этикета порою жертвовали жизнью. Так, чуть не погибла ис­панская королева, которая, запутавшись в стременах, упала с коня. Ви­девшие это гранды не смели помочь ей, поскольку этикет запрещал ка­саться королевы. Правда, нашлось двое смельчаков, которые спасли королеву, после чего сразу же покинули Мадрид, чтобы избежать наказания.

Придворный этикет Италии и Франции был много свободнее. И если во времена средневековья тон задавал испанский эти­кет, то с XVII—XVIII вв. пальма первенства переходит к Фран­ции. Само слово этикет употребляется со времен Людовика XIV, на приемах которого гостям вручали карточки с перечислением требуемых от них правил поведения. Эти карточки — «этикетки» и дали имя этикету. Во французском языке это слово имеет два значения: ярлык и свод правил, условный порядок поведения. Этикет и был как раз тем самым поведенческим ярлыком, кото­рый указывал на принадлежность человека к определенному слою общества. Умение вести себя помогало определить «кто есть кто». Этикет, строго регламентирующий каждый шаг, был важным атрибутом высокого происхождения, богатства и власти, так что долгое время вообще считалось, что этикет — чисто светское, придворное достояние.

Жизнь французского (а впоследствии и не только) двора напоми­нала театрализованное представление, где поступки могли быть ковар­ными и жестокими, но манеры должны были отличаться изяществом и грацией, где больше всего ценилась не искренность, а умение быть предупредительным в обхождении. При этом этикет пронизывал все сферы жизни высшего сословия, буквально до мелочей регламентируя жизнь двора. Члены семьи монарха должны были в определенный час вставать, точно указывалось, кто должен присутствовать при одевании монарха, кто должен держать и подавать одежду, туалетные принад­лежности и т.д. Этикет точно регламентировал, на какую высоту, пере­ступая порог, могли поднимать юбки придворные дамы того или иного ранга. Этикет предписывал количество и конфигурацию линий, кото­рые должны были вычерчивать при реверансе придворные особы.

Этикет носил характер закона и имел очень сильное воздей­ствие на высшее общество. Нарушение норм этикета рассматри­валось как преступление. Строгость этикета того времени может быть во многом объяснена и тем, что он служил специфиче­ским способом самосохранения немногочисленного высшего сословия. Сословная иерархия расставляла людей по различным ступеням социальной лестницы, соответственно предъявляя и разные моральные требования к ним.

Так, труд считался уделом черни, «погрязшей во грехе»: ведь имен­но труд был главным наказанием для Адама, совершившего первород­ный грех («в поте лица своего будешь добывать хлеб свой насущный»). Люди высокородные, приближенные к Богу (монарх — «наместник Бога на земле», «помазанник Божий»), были не только «освобождены» от труда, но, более того, «пачкать» себя трудом считалось неприличным (вспомним длинные рукава боярских кафтанов на Руси или тщательно отращиваемые ногти китайских мандаринов).

Этикет являлся особой знаковой системой, с помощью ко­торой происходило обособление дворянства от более «низких» культур — крестьян и горожан. Этикет призван был давать пред­ставителю дворянства ощущение собственной исключительно­сти, воспитывать сознание социального превосходства, тем са­мым позволяя отличать людей «своего круга» от всех прочих. Представители высших сословий наделялись лишь «благородны­ми» обязанностями, в свете которых проявление презрения к труду, простолюдинам, стремление выделиться «среди своих» рассматривались как соблюдение норм этикета, допускавших — если не предписывавших — феодальным верхам в быту не ограничивать себя ни в чем, щеголять друг перед другом роскошью одежд и украшений, с вассалами вести себя- высокомерно, с крестьянами — грубо и жестоко. И в этом смысле этикет дейст­вительно был «этикеткой», «ярлыком».

В то же время в среде, далекой от двора, также были свои формы общения. Правда, их не называли этикетом, манеры не отшлифовыва­лись, но передавались из поколения в поколение, в результате чего в каждом слое общества строго соблюдались свои правила поведения. Только в «простой» среде они обычно носили более естественный, а в светской — рафинированно-изысканный, искусственный характер.

Таким образом, этикет представлял собой сложную, детали­зированную и разветвленную систему норм и правил, часто многозначную и запутанную, усвоить которую без специально­го обучения было невозможно. Внешняя воспитанность, ари­стократизм, учтивость, манерность, умение вести себя в обще­стве — этому специально учили (не только поклонам и реверансам, но даже искусству «строить глазки» и клеить «мушки»). Од­нако учили далеко не всех, а только избранных. И хорошие ма­неры становятся признаком превосходства, просвещенности дворянства.

Сложность обучения обусловила необходимость в специаль­ных пособиях и руководствах. И такие источники появились.

Первый известный трактат о поведении — «Дисциплина клерика-лис» был написан испанским священником Педро Альфонсо еще в 1204 г. Позднее на основе этой книги стали выходить пособия по этике­ту в Англии, Голландии, Франции. Одна из самых популярных зару­бежных книг прошлого, посвященных дворянскому этикету, — «Пись­ма к сыну» Ф. Честерфилда. В этих письмах, которые чуть ли не ежеднев­но на протяжении многих лет писал заботливый отец, пытавшийся передать сыну свой богатый опыт, обрисована тончайшая и детальней­шая тактика поведения в обществе. Эта книга еще раз подтверждает, что этикет — детище своей эпохи и среды.

Просветители XVIII в. рассматривали придворный этикет как средство власти, расслоения, еще большего отдаления от наро­да. Ж.-Ж. Руссо осуждал не только придворный этикет и салон­ные манеры, но и светские формы учтивости вообще. Не удиви­тельно, что во времена Великой французской революции дво­рянский этикет был публично отвергнут как лицемерный, не­натуральный и преувеличенный. Робеспьер, выражая общие на­строения, призывал заменить хороший тон хорошими людьми, честь — честностью, приличия — обязанностями, а тиранию моды — властью разума. Прекрасное пожелание, но этот радикализм, к сожалению, стал отправной точкой для отмены этикета вообще.

Например, почтительное обращение «Вы» было заменено обраще­нием «гражданин» и «ты», при приветствии не надо было снимать го­ловного убора и т.д. Вошло в историю знаменитое обращение офицера стражи, ведущего на эшафот короля Людовика XVI: «Пожалуй на казнь, гражданин король!»

Как ни странно, но эпоха директории и воцарение на импе­раторском престоле простолюдина Наполеона не только вновь вызвали обращение к великосветскому этикету, но и способст­вовали его дальнейшему усложнению. Причем известно, что Наполеон, например, самолично занимался разработкой ново­го церемониала коронации для своей жены Жозефины.

Буржуазный этикет, по сравнению с аристократическим, был внешне естественнее, практичнее и проще. В особенности это относится к американскому этикету.

В одном из первых американских наставлений по этикету - «Сто десять правил приличного поведения» Д. Вашингтона были и такие: «не чешись за столом, не ковыряй вилкой в зубах, не дави блох на людях, в противном случае донельзя опрохвостишься в домах сильных мира сего». Видный писатель и политический деятель XVIII в. Б. Франклин, развивавший философию успеха, провозгласил: «Время — деньги!», «Бо­гатый стол оставляет скудное завещание!» и другие значимые для аме­риканского этикета принципы.

И сегодня большинство современных американских книг по этикету носит четко выраженный практичный характер: они учат тем приемам в общении, которые должны помочь сделать карь­еру, обрести нужных друзей, мужа и т.д.

Правда, и в американском этикете так было не всегда и не везде. Описанные выше нормы были характерны в основном для янки — «северян»-простолюдинов и лишь постепенно были восприняты всеми аме­риканцами как нормы прагматического этикета. Аристократы-«южане» поначалу презирали грубость нравов северных соотечественников и страшно гордились своими изысканными манерами. Помните, как в «Уне­сенных ветром» Мамушка наставляла молоденькую Скарлетт: «Настоящая леди»... И потребовалась война между Севером и Югом, чтобы манеры поведения американцев обрели современный демократический вид.

Этикет как одно из явлений культуры далеко не однозначен. И сегодня прогрессивно настроенные люди стремятся к тому, чтобы их поведение не противоречило гуманистическим нор­мам и идеалам, люди бизнеса используют хорошие манеры как дополнительное (и немаловажное!) средство в искусстве делать карьеру, деньги, немало не беспокоясь о нравственной стороне своего поведения.

Изменяясь исторически, этикет продолжает нести в себе со­циально-разграничительный характер. Вместе с тем всегда выде­лялись и до сих пор остаются существенными его национальные особенности.

Из истории российского этикета

О славянских обычаях, нормах и правилах поведения упоми­нается уже в первых письменных источниках. В «Повести вре­менных лет» летописец рассказывает, что «племена имели свои обычаи и законы и предания, и каждые — свой нрав. Поляне имеют обычай отцов своих, кроткий и тихий, стыдливый перед снохами своими и сестрами, матерями и родителями». В начале XII в. князь Владимир Мономах составил «Поучение к детям», в котором призывал трудиться, творить добро, укрощать гнев и иметь «душу честную, язык воздержанный»; «при старших мол­чать, мудрых слушать, старшим повиноваться, с равными себе и младшими в любви пребывать, без лукавого смысла беседуя, а побольше вдумываться, не неистовствовать словом, не осуждать речью, не много смеяться».

В эпоху Ивана IV появился свод правил поведения «Домо­строй», вполне соответствующий нравам эпохи. «Домострой» про­возглашал единоличную власть в семье грозного властелина — хо­зяина дома, отца, сурово держащего подвластное ему семейство в повиновении, «во всяком наказании и страхе Божием».

Хозяину предписывалось пороть плеткой лукавую жену и сокрушать ребра непослушному сыну. В книге описывались не только внутренние семейные порядки и способы решения хозяйственных вопросов, но и содержались правила поведения — как ходить в гости, о чем беседовать. «Домострой» учит «не красть, не солгать, не оклеветать, не завидо­вать, не осуждать, не бражничать, не насмешничать, не помнить зла, не гневаться ни на кого. С большим быть послушным и покорным, со средним — любовным, к меньшим и убогим — приветливым и милостивым».

Жизненный уклад в России начал резко меняться в эпоху Петра I, который решительно вводит новый этикет, заставляя отказаться от старого быта, боярских шуб и манер. Введенные им правила поведения — политес — предписывают, как устраи­вать ассамблеи, на которые должны съезжаться все дворяне для общения, какие наряды носить, как следить за чистотой тела, как организовывать застолье. Так великий реформатор приоб­щал высшие классы русского общества к формам обхождения, принятым в Европе.

В 1717 г. выходит книга по этикету «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов». Книга наставляет: «Лучше, когда про кого говорят: он есть вежлив, смиренный кавалер и молодец, нежели, когда скажут про которого: он есть спесивый болван». В книге содержатся самые разные правила: «громко не сморкаться и не чихать», «перстом носа не чистить», «руками по столу не колобродить», «ногами не мотать».

В романах А. Толстого «Петр I», Ю. Германа «Россия молодая», в фильме «Как царь Петр арапа женил» и в других художественных про­изведениях с достоверностью воспроизводится борьба старого и нового через смену этикетных норм и форм поведения. Мы узнаем, как обуча­лись грамоте и элементарной гигиене великовозрастные боярские от­прыски, как обрезались рукава и полы кафтанов их родителей, как мучались отцы семейств и их жены, неумело натягивая ненавистные парики, как насильственно брились бороды — «волосатое украшение», разрешение на ношение которых выдавалось лишь немногим из бояр, да и то после уплаты специального налога.

Особое внимание Петр 1 уделял организации ассамблей — собра­ний, открывавшихся вечерами в знатных домах по установленному по­рядку, для «увеселения, или для рассуждения и разговоров дружеских». Здесь представители дворянских и купеческих сословий должны были встречаться с иностранцами и перенимать у них формы политеса и одежды, «тут можно друг друга видеть и о всякой нужде переговорить, а также слушать, что делается». Петр I лично составил правила органи­зации ассамблей и поведения на них гостей, установил строгую оче­редность их созыва. Самая большая комната дома отводилась под танце­вальный зал, где исполнялись западноевропейские танцы. В соседних комнатах играли в шахматы, шашки. Азартные игры (карты и кости) возбранялись под страхом кнута. Одна комната предназначалась для курения: Петр I сам постоянно курил трубку и предлагал следовать его примеру. Он даже разрешил продажу табака, до тех пор запрещенную в России. В ассамблеях должны были участвовать и женщины. Петр I по­ложил конец их затворнической жизни. Из теремов они вышли в свет. Старшее поколение осуждало это, сожалея об утраченных добропоря­дочных нравах старины.

Ассамблеи сыграли положительную роль в культурном раз­витии России уже тем, что открыли новую форму общения лю­дей. В допетровскую эпоху люди жили замкнуто, их встречи но­сили преимущественно хозяйственно-деловой или родственный характер. Ассамблеи разрушили эту замкнутость и значительно расширили круг общения, сделав последнее более раскрепощен­ным. Этикет в России в это время формируется по западному образцу, приобретая светский, открытый характер, и даже чер­ты некоторого демократизма.

Так, правила поведения на ассамблеях предполагали соблюдение равенства и свободы, правда, понимаемых достаточно своеобразно: равенство мужчин и женщин, лиц разного возраста и ранга учитыва­лось, в основном, при назначении штрафных санкций, а свобода пове­дения на ассамблеях омрачалась тем, что как-никак, это была служба, развлечение по обязанности. Это придавало некоторую специфичность российскому этикету по сравнению с европейским.

В послепетровское время, когда боярские нравы были уже преодолены, в России действительно установился образ жизни на западноевропейский манер. Дворянский этикет XVIII в. отли­чается особой пышностью, роскошью, сословной замкнутостью, преобладанием игровой, формальной стороны. Законодателем этикета становится императорский двор.

Изобилие и роскошь русского двора изумляли даже французов, ко­торые были привычны к блеску версальского двора. Чтобы быть при царском дворе на хорошем счету, требовались огромные расходы на платья, украшения, кареты и т.п. Дворянство, особенно его высшие слои, возводили пышные дворцы, парки, триумфальные арки, трати­ли огромные средства, дабы подчеркнуть свое высокое положение. Вещи поднимали престиж, служили «этикеткой».

Усилился сословный характер этикета, что проявилось, в частности, в строгой регламентации стиля одежды, которого должно было придерживаться то или иное сословие.

«В соответствии с «Табелью о рангах» был издан указ, дозволяющий носить шелка, парчу или кружева только дамам первых пяти классов. Принадлежащие к третьему классу могли носить одежду из бархата или материи, стоившей не более трех рублей за аршин. Не имевшим ранга запрещалось носить бархат. При дворе женщинам не разрешалось но­сить платья черного цвета. Во время приемов дамы должны были яв­ляться во дворец в специально сшитых для этого так называемых мун­дирных платьях.

Значительно усилилось влияние западноевропейской, особен­но французской, культуры на российский быт и нравы. Откры­вались французские пансионы, модные лавки и магазины, поя­вились французские модистки, парикмахеры, воспитатели-гу­вернеры. Особенно заметно идет «офранцуживание» дворянства в царствование Елизаветы Петровны. Французский язык стал в дворянской среде неотъемлемой частью русской культуры, со­храняя дворянскую этикетную Дистанцию по отношению к дру­гим сословиям. Этикет становится все более «маркированным» (по выражению Ю. М. Лотмана). Он пронизывает все сферы жиз­ни дворянства, регламентируя те или иные формы его поведе­ния. Особенно проявлялось это на многочисленных пышных ба­лах и маскарадах, которые заменили петровские ассамблеи.

Примером тому является значение, которое придавалось в этикете вееру. Веер был обязательным предметом дамского туалета, помогав­шим скрыть неприличный смех, шепнуть соседке словцо так, чтобы никто не услышал и т.д.

В царствование императрицы Анны праздники стали еще более пыш­ными и разнообразными. Незнание танцев считалось серьезным недос­татком воспитания. На балах играли уже не в шахматы и шашки, а в карты, вошедшие в моду при Анне Ивановне и получившие быстрое и опасное распространение в среде дворянства. Несмотря на строгие меры против игроков (полиция получила право входить в дом, где велась игра, и брать под стражу играющих), азартные игры продолжались, что влекло за собой разорения, растраты казенных денег, самоубийства и т. д.

Правда, новые правила жизни и этикета внедрялись и гос­подствовали в основном в высших слоях Петербурга и Москвы. В среде же мелких провинциальных дворян и купечества они при­обрели вторичный, адаптированный к местным условиям жизни характер, касавшийся внешней, формальной стороны жизни.

Этот карикатурно-подражательный характер этикета великолепно продемонстрирован Н.В. Гоголем в «Мертвых душах» на примере Чичи­кова, Коробочки, Ноздрева, четы Маниловых и других представителей мелкопоместного дворянства. Зажиточное купечество, подражая дво­рянству в манерах, поведении, быту также все обставляло по послед­ней моде: на кухне — повар, в приемной — лакей, у подъезда — эле­гантная карета. Купеческий этикет, суть которого, по выражению Н.А.Добролюбова, составляло самодурство сильных, жеманство жен­щин, раболепие и угодничество слабых, предстает перед нами в пьесах А.Н. Островского.

Вместе с тем к концу XIX - началу XX в. из среды русского купечества начинают выделяться не просто образованные, гра­мотные люди, но и прекрасные знатоки культуры и искусства, становящиеся меценатами. Дети образованных купцов начинают получать классическое образование, усваивать правила хороше­го тона и светского этикета. Появляется особый разряд город­ского населения — мещане, т.е. городские (местные) «обывате­ли» — мелкие торговцы, служащие, прислуга и т.п. Здесь скла­дывался свой кодекс поведения, отражавший особенности об­щественного положения людей этой среды.

Мещанин был человеком, вынужденным заниматься наемным тру­дом и вместе с тем стремящимся «выбиться в люди», выйти из сосло­вия мещан, стать богатым. Этикет в мещанской среде выполнял роль своеобразного лифта, с помощью которого можно было подняться выше своего действительного положения в обществе. Поэтому мещане стре­мились во всем подражать господам, копировать их образ жизни, мане­ры, внешние атрибуты культурности.

Карикатурные, уродливые формы поведения мещан при их общей культурной неразвитости привели к тому, что само понятие «меща­нин» («мещанство», «мещанский этикет», «мещанские вкусы») стало нарицательным, несущим в себе негативно-пренебрежительный отте­нок бездуховности, бескультурья и т.п.

В то же время как культурный антипод мещанина в обществе формируется тип интеллигента — человека образованного, про­свещенного, несущего в себе лучшие прогрессивные черты, идеалы и ценности своей эпохи. В среде интеллигенции выраба­тывались свои каноны красивого, приличного, достойного по­ведения, свой этикетный кодекс, который исключал внимание ко всему внешнему, поверхностному.

Демократичность, равнодушие к дорогим украшениям и одежде, наличие хотя бы небольшой библиотеки создавали стиль жизни интел­лигентного человека. Для него главным было не внешнее впечатление, производимое в обществе, не манеры сами по себе (хотя им отдавалось должное), а нравственное, духовное, личностное начало. Не случайно среди нравственных ценностей ведущим становится достоинство - ка­чество, подчеркивающее самоценность личности.

Октябрьская революция «отменила» этикет вместе со многи­ми другими культурными достижениями прошлого. Более того, соблюдение норм этикета стало опасным, ибо свидетельствова­ло о воспитанности, образованности, культуре и поэтому могло выдать нежелательное — не рабоче-крестьянское происхожде­ние. В этих условиях для собственной безопасности лучше было отказаться от элементарных норм вежливости и приличия, за­быть о них и не учить им детей.

В воспоминаниях и художественных произведениях свидетелей этой эпохи мы найдем много горьких страниц о том, как представителям русской интеллигенции и дворянства приходилось скрывать «этикетность» — «ярлыковость» своего поведения. Об этом повествуется и в «Докторе Живаго» Б. Пастернака, и в «Побежденных» И. Головкиной (Римской-Корсаковой) ив других книгах.

Такое положение не могло не сказаться на общем уровне поведениями соблюдении норм вежливости: люди стали «забы­вать» пользоваться носовым платком, опрятно одеваться, упот­реблять «волшебные» слова - «спасибо» и «пожалуйста». А вот грубость и хамство становились своеобразными символами («яр­лыками»?) «нашего» образа жизни.

Тех же, кто осмеливался следовать нормам вежливости или одевать­ся излишне тщательно (носить галстук, шляпу, пользоваться космети­кой, танцевать европейские танцы) высмеивали, обвиняли в мещанст­ве, или, что было еще опаснее, в приверженности западному образу жизни и космополитизме.

«Реабилитирован» этикет в глазах общественного мнения в советскую эпоху был лишь в 60-е г. — годы «оттепели», когда начали налаживаться международные связи и поэтому потребо­валось срочно обучать людей правилам поведения, дабы «не уда­рить в грязь лицом» перед мировой общественностью. Тогда поя­вились и первые «легальные» книги по «советскому этикету», благодаря которым читатель смог познакомиться с правилами поведения, принятыми в наше время во всем мире.

Особенности современного этикета

Знакомство с историей этикетной культуры Европы, Америки и России позволяет сделать некоторые общие выводы, касающиеся и современного этикета. История подтверждает, что этикет действительно заключает в себе те особенности, которые ранее отмечались нами как неотъемлемые.

* Наглядно проявляется культурно-исторический характер этикета: он явственно меняется со временем и с развитием культуры. Так, грубость нравов английского дворянства времен Робин уда сменяется утонченностью манер французского двора Людовика XIV; на смену аскетическому монашескому облику и поведению испанских дам приходят фривольность и легкомыслие парижской моды и т.д.
* Прослеживается сословно-разграничительный характер этикета: для различных групп людей и по отношению к разным сословиям предусмотрены разные правила поведения. Так, в свет-ком этикете в зависимости от знатности приветствуемой личности регламентировались даже глубина поклона для дам и количество взмахов шляпой для кавалеров.
* На всех этапах развития этикет демонстрирует свой условно-договорной, согласительный характер. Он далеко не всегда выглядит (и является) естественно-целесообразным, а его нормы, иногда вычурные и надуманные, есть результат условных «договоренностей», негласных соглашений.

Эти черты этикета сохраняются и по сей день, опять-таки, соответствуя своему времени, уровню цивилизации и культуры будучи дополнены особенностями, связанными с современным состоянием этикетной культуры. На наш взгляд, главными характеристиками сегодняшнего состояния этикета являются его демократичность и гуманистичность. В чем это проявляется?

Во-первых, в поле действия этикета вовлекается все большее число людей, из свода предписаний для избранных он превра­щается в демократичный всеобщий регулятор поведения, незави­симо от происхождения, сословной, классовой, национальной принадлежности человека.

Во-вторых, это означает, что этикет теряет свою «ярлыковость»: отныне он не разделяет людей, а, напротив, объединяет, предъявляя ко всем одинаковые требования. Его «этикеточная» функция сохраняется лишь в плане культурно-образовательных различий — он остается показателем уровня воспитанности человека, позволяющим сразу же увидеть и узнать «своего» — как сигнал Маугли: «Мы с тобой одной крови, ты и я».

В-третьих, этикет становится все менее авторитарным и все более гуманистичным: он отказывается от жестких однозначных предписаний поведения в пользу рекомендаций и предложений, которые каждый индивид, реализуя свою сущность, со своих субъективных позиций волен (свободен) соблюдать или не со­блюдать.

Конечно, здесь имеются свои сложности. С одной стороны, идя до конца, мы должны были бы провозгласить право каждой личности не только выбирать, но и «создавать» собственные этикетные правила. С другой стороны, возникает опасность, связанная с забвением истины: «Свобода каждого кончается там, где начинается свобода другого». Мо­жем ли мы быть уверены, что отказ от однозначной регуляции не при­ведет к произволу одних, причем с достаточно спорной моральной ориентацией, и их «покушению» на свободу других?

В-четвертых, вместе с тем этикет все больше начинает обре­тать «инструментально-прагматичный» характер: из условно-со­гласительного каприза он проявляет склонность превращаться в некое средство, инструмент для достижения цели (личных сим­патий, делового успеха, социального взаимопонимания) и тем самым становится объективно необходимым.

В-пятых, все перечисленные тенденции постепенно ведут к упрощению требований этикета, делая их человечнее: многие из предписаний теряют свою вычурность и искусственность, ста­новятся более естественными и целесообразными, а значит, более доступными для усвоения и соблюдения.

Правда, эти изменения в сфере этикета имеют свои издержки. Про­исходит не только *упрощение,* но и общее *опрощение* нравов и отноше­ний. Теряются формы уважительного обращения людей друг к другу (нельзя же считать таковыми пресловутые «мужчина» и «женщина»); забываются простейшие формы вежливости и предупредительности; утрачиваются элементарные знания о правилах поведения в общест­венных местах, транспорте, за столом.

Вместе с тем демократичность означает не низведение пра­вил этикета до уровня невежества и хамства, а, напротив, воз­можность поднять всех и каждого до уровня требований совре­менной этикетной культуры, которая способствует достижению взаимопонимания между людьми, создает доброжелательные, устойчивые взаимоотношения. На современном уровне этикет начинает все более носить не разъединяющий, а объединяющий характер, выступая одновременно актуальным средством дости­жения целей и успеха. Поэтому в интересах каждого человека знать, понимать необходимость и соблюдать основные нормы эти­кета, что и составляет смысл и содержание этикетной культу­ры. И педагог может и должен помочь новому поколению при­общиться к ней.

9.3. ОСНОВНЫЕ НОРМЫ И ПРИНЦИПЫ ЭТИКЕТА

**Этикетная культура** — это выражение общей нравственной культуры, воспитанности человека, его внутреннего отношения к окружающим в определенных принципах и нормах этикета. К основным принципам этикета относятся прежде всего внимание и уважение к другим людям, требующие от нас соблюдения та­ких норм, как вежливость, тактичность, чуткость, чувство меры, деликатность, умение слушать, скромность.

1. Вежливость проявляется во многих конкретных правилах поведения: приветствии, обращении к человеку, умении помнить его имя и отчество, важнейшие даты его жизни. Известно пре­красное высказывание Сервантеса: «Ничего не стоит так дешево и не ценится так дорого, как вежливость» — эта «сумма малень­ких жертв», приносимых нами людям, с которыми мы вступаем в те или иные отношения. Истинная вежливость непременно доброжелательна и искренна. Она — одно из проявлений беско­рыстного отношения к людям, с которыми мы общаемся. С кем-то из них эти отношения могут перейти в дружбу, с кем-то ос­таться просто товарищескими или деловыми. Но наша искренняя доброжелательность ко всем — обязательная дань вежливости.
2. Тактичность и чуткость — это внимание к тем, с кем мы общаемся, желание и умение их понять, почувствовать, чем мы можем доставить им удовольствие, радость или наоборот, вы­звать раздражение, досаду, обиду. Тактичность — это умение все­гда учитывать конкретные обстоятельства общения: разницу воз­раста, пола, общественного положения, место разговора, нали­чие или отсутствие посторонних.

Тактичный и воспитанный человек ведет себя в соответствии с нор­мами этикета не только в официальной обстановке, но и дома. Такт и чувство меры подсказывают ему, что можно, а чего нельзя делать при тех или иных обстоятельствах. Такой человек никогда ни словом, ни поступком не обидит другого, не оскорбит его достоинства. К. сожале­нию, встречаются люди с «двойным стандартом» поведения: один — на людях, другой — дома. В школе, со знакомыми и друзьями они вежли­вы, предупредительны, а дома, с близкими, не церемонятся, грубы и бестактны. Это говорит о невысокой культуре человека и плохом воспи­тании.

Разнообразны формы проявления бестактности. Считается, что: бестактно в разговоре:

* без причины отказываться от обсуждения предложенной темы;
* вести разговоры, которые могут вызвать у присутствующих тяже­лые воспоминания, неприятно задеть их;
* позволять неуместные шутки, подтрунивать над присутствующи­ми, сплетничать об отсутствующих;
* громко распространяться в общественных местах и транспорте о сугубо личных, интимных делах;
* шептать на ухо и т.д.;

*бестактно в поведении:*

* войдя в транспорт, останавливаться в дверях, не думая о других пассажирах;
* занять собой или своим багажом сразу несколько мест в транс­порте;
* сидеть в транспорте, «не замечая» стоящих перед собой женщин и пожилых людей;
* не оставлять на эскалаторе метро прохода тем, кто торопится (следует стоять справа);
* быть всегда всем недовольным, ворчать, все осуждать, постоянно предъявлять претензии;
* бесконтрольно вести себя в собственной квартире, доставляя бес­покойство соседям: хлопать дверями, шуметь в позднее время и т.д.;

бестактно проявлять праздное любопытство:

* пристально разглядывать человека, показывать на него или шеп­таться о нем;
* читать чужие письма, подслушивать чужие разговоры;
* заглядывать в окна чужих квартир;
* разглашать чужие тайны;

бестактно неумение владеть собой, в частности:

* действовать и говорить в состоянии гнева или страсти — впослед­ствии вы можете об этом горько пожалеть;
* слишком откровенно проявлять свои симпатии и антипатии;
* слишком далеко заходить в выражении своей любезности и при­ветливости, чтобы они не превратились в назойливость.

Приведенный перечень «бестактностей» носит, конечно же, условный характер. Это, скорее, «информация к размышлению», нежели сборник жестких требований. Многое здесь зависит от обстоятельств, многое — от индивидуальных особенностей са­мого человека.

* Так, молодой человек, не уступающий место в транспорте, может быть болен, плохо чувствовать себя или ехать с ночной смены. «Неумение владеть собой», квалифицируемое как бестактность, для кого-то явится проявлением искренности и внезапности чувств, а для кого-то вовсе будет не «неумением», а принципиальным «нежеланием», от­стаиванием права на не регламентируемую естественность поведения.

Таким образом, просто «научиться такту» нельзя (а возмож­но, и не нужно) — он приобретается под влиянием среды и воспитания, обусловлен характером и желанием самого челове­ка. Однако развить его, безусловно, можно. А определить, что следует отнести к тактичному или бестактному поведению, ка­ждому человеку в каждом конкретном случае помогут чувство меры и деликатность.

3. Чувство меры — это умение найти границу, которую следует соблюдать в отношениях с людьми и за которой наши слова и поступки могут вызвать у человека незаслуженную обиду, огор­чение, боль; чувство меры выступает индивидуальным показа­телем нашей тактичности и чуткости.

1. Деликатность — непосредственное проявление чуткости, почти ее синоним — подсказывает, как подойти к человеку, чтобы не оскорбить, не обидеть его, не коснуться больного места, а, на­против, постараться помочь ему, вывести из затруднительного положения. Вместе с тем деликатность не должна быть излиш­ней, навязчивой, назойливой, льстивой.
2. Умение выслушать собеседника, способность предусмотреть его реакцию на наше высказывание, поступки и при необходи­мости самокритично, без ложного стыда извиниться за допущен­ную ошибку — обязательное условие тактичности и уважения к другому. Особенно важно это качество как норма поведения учи­теля. Это не только не уронит вашего достоинства, но, наобо­рот, укрепит его в глазах окружающих.
3. Скромность несовместима со стремлением показывать себя лучше, способнее, умнее других, подчеркивать свое превосход­ство, требовать для себя привилегий, особых удобств, услуг.

Эгоцентричные люди, напротив, стремятся привлечь к себе внимание, «протиснуться вперед». Они осуждают, высмеивают, умаляют зна­чение других, возвеличивая собственные заслуги, часто не существую­щие. Такие люди неприятны в обществе, их перестают уважать, ибо им не хватает такта, внутренней чуткости, которые так необходимы в об­щении.

Вместе с тем, помня, что «мир без меня был бы неполный» (А. Платонов), «предъявляя» миру в процессе самореализации свою индивидуальную сущность, человек не должен страдать «сверхскромностью», излишней робостью и застенчивостью. Педагогический такт учителя должен помочь молодым людям в процессе их обучения стать достаточно решительными и актив­ными в критических обстоятельствах, при отстаивании собст­венного мнения. Но следует научить их делать это, не вызывая у других внутреннего сопротивления, враждебности и желания «сразиться».

Спокойствие, дипломатичность, готовность к пониманию аргумен­тации собеседника, хорошо продуманная контраргументация, основан­ная на точных фактах, - вот решение противоречия между скромно­стью и твердостью в отстаивании своего мнения. А лучше всего поло­жить конец недоразумению дружелюбным, тактичным замечанием, сочувственным стремлением понять своего собеседника.

Рассмотренные нормы этикета выступают одновременно и его основополагающими принципами. Кроме того, существуют еще и общие правила поведения. К ним относится, в частности, «неравенство» людей в области этикета, выражающееся в пре­имуществах, которые имеют:

* женщины перед мужчинами,
* старшие перед младшими,
* начальник (директор, учитель) перед подчиненными,

• больные, слабые, инвалиды перед здоровыми.

Так, например, по отношению мужчины, молодого человека, юно­ши к женщине судят об уровне его культуры и воспитанности. Если мужчина сопровождает или провожает женщину, он должен всячески заботиться о ней. В театре, ресторане, гостях - помочь снять одежду, сдать ее в гардероб, подать пальто. Идя по лестнице вверх, мужчина отстает от женщины на 1-2 ступеньки, спускаясь вниз, он идет впере­ди. В дверях пропускает ее вперед (кроме залов ресторана, куда мужчи­ны входят первыми). В транспорте, лифте мужчина должен помочь жен­щине войти и выйти (первым выходит мужчина, подавая даме руку); взять у нее тяжелую сумку или хотя бы предложить помощь. Всегда и всем женщинам, независимо от их возраста, мужчина (молодой чело­век, юноша, подросток) должен уступать место в транспорте. Этим про­стым правилам поведения мы должны учить своих воспитанников с детства.

Таким образом, мы переходим от рассмотрения общих прин­ципов этикета к частным вопросам поведения.

9.4. ПРАВИЛА ЭТИКЕТА

ДЛЯ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ

В этикете нет «мелочей», точнее, он весь состоит из «мело­чей», нанизанных на единый стержень вежливости, внимания к людям. Начинается же этикет с определенного порядка и пра­вил приветствий, обращений, представлений и знакомств, ко­торым педагог должен научить своих учащихся.

Приветствия, обращения, знакомства

**Приветствия** обусловлены «неравенством» в этикете, поэто­му следует помнить, что первыми обязаны приветствовать: мо­лодые — старших, входящие — присутствующих, запаздываю­щие — ожидающих и т.д. В гостях в первую очередь приветствуют хозяйку и хозяина, после них — женщин (сначала пожилых, затем молодых), потом — более пожилых и старших по положе­нию мужчин и остальных гостей.

Большое значение при приветствиях имеет манера держаться. На человека, с которым здороваешься, следует смотреть пря­мо, с улыбкой. Крайне неприятное впечатление производит че­ловек, который, протягивая правую руку для приветствия, ле­вую держит в кармане, смотрит в сторону, вниз или продолжает разговаривать с другим человеком.

Сидящий молодой человек, приветствуя женщину или старшего по возрасту и положению человека, должен обязательно встать. Если он приветствует лиц, проходящих мимо, не вступая с ними в разговор, он может не вставать, а лишь приподняться.

На улице идущий мужчина первым кланяется стоящему. Женщина, идущая рядом с мужчиной, первой здоровается с женщиной, идущей или стоящей в одиночестве. Женщина первой приветствует мужчину, если она его обгоняет.

Приветствуя знакомую женщину на улице, мужчина должен при­поднять шляпу или кепку (но не берет, шапочку или зимнюю шапку). В лифте в присутствии дамы мужчины снимают головной убор.

Формы приветствия могут быть разными: от «Здравствуйте» или «Доброе утро» до простого кивка головой. Одной из наиболее рас­пространенных у нас форм приветствий является рукопожатие.

Рукопожатие не должно быть слишком сильным или, наоборот, слишком слабым. Трясти руку или пожимать ее двумя руками неприлично. Подавать руку следует непосредственно перед рукопожатием, идти с про­тянутой рукой или обмениваться рукопожатием через стол не принято.

Первыми для рукопожатия подают руку женщины, старшие по воз­расту или положению. Женщина как бы сама решает, подавать руку или нет. Это ее право. Если женщина или старший по положению, возрасту, не предлагают руки, им следует слегка поклониться. Если приветствие сопровождается рукопожатием, мужчина должен снять перчатку, а жен­щина может ее не снимать, поскольку перчатки являются частью дам­ского туалета. Однако варежку или теплую перчатку рекомендуется сни­мать и женщине.

Требования этикета необходимо соблюдать независимо от желания, настроения, психологического состояния в данный момент. Так, если вы встретили знакомого, на которого обиже­ны, с ним все равно следует поздороваться. Слова, с которыми люди при встрече обращаются друг к другу в знак приветствия, всегда должны быть дружелюбными и доброжелательными.

**Формы обращения** к другому человеку в современном русском и белорусском языках, к сожалению, недостаточно корректны; та­ких форм обращения, как, например, в английском, француз­ском и других языках, у нас нет или они малоупотребительны.

Советское «товарищ» из обихода ушло, «гражданин» звучит слиш­ком официально, «господин», «госпожа», «спадар», «спадарыня» при­живаются с большим трудом. И обращаемся мы друг к другу по «поло­вому признаку» — «мужчина» и «женщина», что крайне вульгарно и неправильно. Грубо звучит привычка обращаться к посторонним со сло­вами «папаша», «мамаша», «тетенька», «дяденька», «бабуся». Не следу­ет называть так знакомых и за глаза. Не следует также обращаться к женщинам со словами: *киса, зайка, рыбка* и т.д. Такие слова можно употреблять только интимно, да и то лишь в том случае, если они приятны тому, к кому обращены.

При обращении к незнакомому, малознакомому человеку или официальному лицу всегда следует говорить «Вы». Форма обра­щения «ты» выражает более близкие отношения с человеком.

Принято, что члены семьи и родственники обращаются друг к дру­гу на «ты» (обращение на «Вы» считается устаревшим). Часто форма «ты» употребляется между сотрудниками и коллегами. «Ты» указывает в данном случае на сплоченность и теплые товарищеские отношения. Взрослые говорят чужим детям «ты», пока они не становятся подрост­ками; с 16 лет к ним обычно начинают обращаться на «Вы».

Преподаватели говорят студентам и старшеклассникам офи­циальное «Вы». Если же у педагога складываются с учащимися неформальные отношения, то «ты» может быть свидетельством не пренебрежения и высокомерия, а, напротив, близости и до­верия. И конечно же, многое здесь зависит от тона: теплое «ты» может оказаться куда предпочтительнее холодного «Вы».

Правила хорошего тона предусматривают, как следует пере­ходить с «Вы» на «ты». Переход на «ты» может предложить толь­ко старший младшему и начальник подчиненному. Между муж­чиной и женщиной это правило условно. Разрешить говорить «ты» — право женщины, мужчина может только попросить о такой форме обращения. Молодой человек может попросить близ­ких старших говорить ему «ты». При этом сам он продолжает говорить им «Вы». Если же старший разрешит обращаться к нему на «ты», то молодой человек должен принять это как знак дове­рия и соответственно вести себя.

Те же, кто переходит с «Вы» на «ты» в пылу ссоры, стараясь тем самым унизить противника, ни в коей мере не показывают этим своего превосходства, наоборот, демонстрируют только несдержанность и не­воспитанность.

Этикетные правила знакомства являются не менее сложными. Первый шаг к установлению знакомства — представление. Пред­ставляясь или представляя кого-то, обычно называют фамилию, имя, отчество, иногда — должность или звание. Существует ряд общепринятых правил, которые необходимо соблюдать при пред­ставлении и знакомстве.

Мужчина, независимо от возраста и положения, всегда представля­ется женщине первым. Младших по возрасту или положению мужчин и женщин следует представлять более старшим. При равном положении более молодой представляется более пожилому, мужчина — женщине, подчиненный — начальнику; один человек представляется паре, группе (даже женщина представляется супружеской паре первой). Если мужчи­на в момент представления сидит, он обязан встать. Женщина может не вставать, за исключением тех случаев, когда ее представляют даме, которая старше ее по возрасту или положению. Когда в обществе одно­го человека представляют сразу нескольким, обычно громко называют его фамилию, имя. Представляемый слегка кланяется всем.

Для представления лучше прибегать к помощи посредника. Однако можно представиться и самому. Если кто-нибудь представляется вам, в ответ следует назвать свою фамилию. Если кто-то знакомит двух людей, он должен сам назвать представляемых. Нельзя подвести их друг к другу и сказать: «Знакомьтесь». Это невежливо, так не принято делать. Если представляющий знакомит людей одного возраста и пола, он должен представить менее знакомого человека более знакомому. Членов семьи представляют, как правило, не называя их фамилий, например: «Лес нид Петрович, позвольте представить Вам моего брата Евгения».

Человек, которому представляют нового знакомого, называет свою фамилию и добавляет: «Очень приятно», «Рад с Вами познакомиться» Тот, кого представляют, говорить этого не должен. После представления новые знакомые обмениваются приветствиями и в большинстве случаев рукопожатиями и могут вступить в непродолжительную беседу, инициатором которой является человек, старший по рангу и возрасту, или женщина. Люди, которые были вовлечены в разговор, не будучи представленными друг другу, прощаясь, обмениваться рукопожатиями не обязаны.

Жесты, мимика, позы

В процессе приветствий, знакомств и представлений человек демонстрирует определенные манеры поведения, характеризующие этикетную культуру человека. Манеры — это способ держать себя, внешняя форма поведения, обращения с другими людьми, употребляемые в речи выражения, интонация, характерные для человека походка, жестикуляция, мимика. Манера дер­жаться — это такой же способ проявлять уважение к окружаю­щим людям, как опрятная одежда, вежливое обращение в разговоре, тактичность.

Хорошими манерами считаются скромность и сдержанность, умение контролировать свои поступки, внимательно и тактично обращаться с людьми. Хорошие манеры предполагают уме­ние правильно держать свое тело, управлять своими движения­ми. Хорошие манеры диктуют нам, что не следует быть угрю­мым или погруженным в собственные заботы. Следует быть об­ходительным, приветливым, не показывать людям свое дурное настроение и плохие манеры.

Плохими манерами принято считать привычку громко говорить, не стесняясь в выражениях, развязность в жестикуляции и поведении, неряшливость в одежде, грубость, откровенную недоброжелательность к окружающим, пренебрежение к чужим интересам, беззастенчивое навязывание другим людям своей воли и желаний, неумение сдержи­вать свое раздражение, намеренное оскорбление достоинства окружаю­щих людей, проявляющееся в бестактности, сквернословии, употреб­лении унизительных кличек и прозвищ.

Одно из главных требований к поведению человека — его ес­тественность. Когда человек ведет себя неестественно, это все­гда заметно со стороны, и он многое теряет. Истинное лицо человека — имидж личности — проявляется в его жестах, мими­ке, движениях, позах. Это так называемые невербальные средства общения (в отличие от вербальных — словесных), с помощью которых можно сказать гораздо больше, чем словами, даже ко­гда сам человек этого не хочет,

Специалисты утверждают, что если с помощью слов передается 7% информации, с помощью звуковых средств (тон голоса, громкость речи и т.п.) — 38, то с помощью мимики, жестов, позы - 55%. Иными словами, не столь значимо, *что* говорится, а *как* это говорится и *что* при этом *делается.* Наверное, каждый может вспомнить, как он сам прибегал к красноречивым взглядам и жестам или «читал» ответ на лице собеседника. И если говорит человек одно, а на лице у него напи­сано другое, то большего доверия заслуживает выражение его лица. Не случайно еще Цицерон говорил своим ученикам: «Все движения души должны сопровождаться жестами: кисти рук, пальцев, всей руки, про­тянутой вперед; ноги, ударяющей о землю; особенно богата мимика глаз. Жесты подобны языку тела, который понимают даже дикари и варвары».

Учитывая это, в процессе общения необходимо, с одной сто­роны, контролировать свои движения и мимику, с другой — уметь «читать» реакцию партнера. Для этого полезно знать язык жестов и мимики. Их смысл не всегда бывает одинаковым: необ­ходимо учитывать общую атмосферу беседы, ее содержание.

Наиболее информативны жесты. Они могут быть сигналом к окончанию встречи (например, готовность одного из партнеров встать из-за стола — корпус чуть наклонен вперед, при этом руки опираются на что-либо) или иметь противоположное зна­чение и свидетельствовать о заинтересованности в беседе (рука находится под щекой, но не подпирает ее). Выделяется четыре типа жестов в зависимости от их предназначения. Первый тип — жесты-символы.

К ним относится, например, довольно распространенный сегодня американский символ «О'К», передающийся с помощью большого и указательного пальцев, сложенных буквой «О», и означающий: «все хорошо», «все в порядке». Или известный всем знак победы, «викто­рии» — указательный и средний пальцы в виде латинской буквы V.

Следует помнить, что жесты-символы неоднозначны: они могут определяться различиями в культурах, традициях, иметь разные смыслы.

*Во-первых,* жесты в значительной степени ограничены рамками той или иной культуры: жест-символ, значимый в одной культуре, в дру­гой может отсутствовать вовсе. Так, в ряде провинций Китая традици­онный для россиян поцелуй расценивается не иначе как отвратитель­ное" поведение и даже преследуется по закону.

*Во-вторых,* в различных странах и культурах для обозначения одних и тех же понятий используются разные жесты-символы. В Индонезии, например, чтобы продемонстрировать свои чувства любимой девушке, любимый должен ... перегрызть ей брови зубами. Жители острова Бали взаимные симпатии проявляют долгим стоянием друг против друга. Считается, что таким способом объекты обожания как бы растворяют­ся друг в друге. У австралийских же аборигенов мужчине достаточно запустить руку подмышку возлюбленной, затем поднести пальцы к соб­ственному носу: «Принимаю тебя вместе с твоим запахом» — означает сей странный для нас жест.

В разных странах люди приветствуют друг друга по-разному. Египтя­нин отдаст вам честь, прикладывая ладонь ко лбу, эскимос ударит по голове и плечам, лапландец потрется своим носом о ваш, самоанец обнюхает вас, а полинезиец, обняв вас, потрет вам спину. Все это — обычаи приветствия. В былые времена китайцы, встречая друг друга, пожимали руки... самим себе. В наши дни этим жестом политические и государственные деятели приветствуют народные массы.

Не во всех странах жесты «да» и «нет» совпадают с нашими. В араб­ских странах, что-то отрицая, отклоняют голову назад и прищелкива­ют языком, в Японии покачивают кистью руки, в Болгарии кивают головой, как у нас для обозначения согласия.

*В-третьих,* один и тот же жест может иметь разные смыслы. Так, в некоторых арабских странах проведение по зубам ногтем большого пальца символизирует ограниченные финансовые возможности. В других же подобный жест выражает категорическое несогласие. Случайно прикос­нувшись к мочке уха, вы можете нанести оскорбление испанцу. Поми­мо испанцев вы заденете честь грека, мальтийца и итальянца. Лишь португальцы прикосновением к уху хотят показать, что не расслышали сказанного. Если вы захотите обидеть голландца, приложив указатель­ный палец к виску, как это делается у нас, то встретите обратную реакцию, так как отметите этим жестом большой ум собеседника. Если вы приложите указательный палец к веку, для итальянца это будет означать проявление доброжелательности, для испанца — недоверие, француз посчитает, что его принимают за лжеца, саудовец поймет, что кого-то вы принимаете за дурака, а сеньорита из Южной Америки по­думает, что вы имеете на нее виды.

Второй тип — жесты-иллюстраторы. Используются для по­яснения сказанного, усиливают и подчеркивают ключевые мо­менты сообщения, в результате чего они лучше запоминаются. Наиболее типичный пример - указание направления рукой. Но жестикуляция не должна быть слишком интенсивной, иначе собеседники могут почувствовать себя неловко, хотя и не будут понимать причину своего неудобства и раздражения.

Третью группу составляют жесты-регуляторы, играющие важную роль в начале и конце беседы. Один из таких жестов — рукопожатие. Это традиционная и древнейшая форма приветст­вия. Она говорит о многом, в частности, о дружелюбии и готов­ности к контакту. Важны интенсивность и длительность рукопо­жатия. Так, короткое вялое рукопожатие и очень сухие руки могут свидетельствовать о безразличии. Влажные руки говорят о сильном волнении. Долгое рукопожатие, сопровождаемое улыбкой, при-. ветливым взглядом, демонстрирует дружелюбие. Но не стоит слиш­ком долго задерживать руку собеседника — это вызывает смущение.

К жестам-регуляторам относится также дистанция между партнера­ми. Американцы, например, как и англичане, при разговоре предпочи­тают находиться на расстоянии вытянутой руки, немцу такое расстоя­ние покажется явно недостаточным и он отступит на полшага назад. Напротив, итальянец и саудовец постараются сделать полшага вперед.

Четвертый тип — жесты-адапторы. Сопровождают обычно наши чувства и эмоции. Они напоминают детские реакции и проявляются в ситуациях стресса, волнения, переживания. Так, если человек расстроен, он может теребить мочку уха или одеж­ду, а в затруднительных ситуациях почесывать затылок.

Огромную роль в общении играет мимика — выражение лица человека. Пожалуй, наиболее универсальное из мимических средств общения — улыбка. Она выражает радость встречи, гово­рит о дружелюбии и расположении, сопровождает слова при­ветствия. Некоторые психологи считают, что мы улыбаемся не только потому, что рады чему-либо, но и потому, что улыбка помогает нам чувствовать себя лучше и увереннее. Поэтому, как говорит герой фильма «Тот самый Мюнхаузен», — «Улыбайтесь, господа».

Другое сильнейшее «оружие» общения — взгляд. Он может быть жестким, колючим, добрым, радостным, враждебным и т.д.

Небольшая задержка взгляда на собеседнике, особенно в конце встре­чи или в наиболее острые моменты, может означать: «Я доверяю вам» (при этом взгляд сопровождается небольшим кивком) или «Я не боюсь вас». Слишком частый отвод взгляда в сторону может свидетельствовать о том, что человек нервничает или разговор его мало интересует, и он старается его закончить.

Итак, жесты, мимика, улыбка, взгляд являются важными компонентами общения. Овладение ими помогает лучше разби­раться в людях и их отношении к нам, а также поддерживать и устанавливать дружеские контакты. Но не менее значимы **позы** **участников** **беседы**. Они прежде всего отражают их положение: реальное или психологическое равенство или зависимость. Ино­гда собеседники занимают равное положение, но один из них стремится показать свое превосходство или, напротив, готов­ность подчиняться, что может и не совпадать с их статусом.

Допустим, один из собеседников присел на краешек стула, поло­жив руки на колени, другой - развалился, положив ногу на ногу. Взаи­моотношения этих людей легко «прочитываются», даже если не слыш­но, о чем идет речь: второй полагает себя хозяином положения, пер­вый — подчиняющимся (при этом неважно истинное соотношение за­нимаемых ими позиций).

О стремлении быть главным, ведущим в беседе могут свидетельст­вовать такие позы: одна рука на бедре, другая опирается на косяк двери или стенку; или голова чуть приподнята, руки сложены у талии. При желании же подчеркнуть согласие с партнером можно наблюдать свое­образное копирование его жестов. Так, если при дружеской беседе один из партнеров сидит, подперев голову рукой, то другой почти автомати­чески делает то же самое, как бы сообщая: «Я такой же, как и ты».

Особенно значимы поза, взгляд, улыбка человека в первые минуты знакомства. Еще не произнесено ни единого слова, а первая оценка собеседнику уже дана.Изменить ее впоследствии бывает очень трудно. Что же наиболее существенно в начальный момент общения? Прежде всего, необходимо показать заинте­ресованность в предстоящей беседе, открытость и готовность к общению. Поведение, как уже говорилось, должно быть естест­венным, но от некоторых привычек все же следует отказаться.

Не следует принимать позу, характеризующую *закрытость и агрес­сивность:* насупленные брови, наклоненная вперед голова, широко расставленные на краю стола локти, сжатые в кулак или сцепленные пальцы. Не надевайте очки с затемненными стеклами, особенно при первом знакомстве. Не видя глаз собеседника, партнер может чувствовать себя неловко, поскольку значительная доля информации оказыва­ется ему недоступной, и тогда доверительная атмосфера в общении может не возникнуть.

Присаживаясь и поднимаясь со стула, не производите шума. Стул не двигают по полу, а переставляют, взявшись за спинку. Не садитесь на край стула, не раскачивайтесь на нем. Привычки машинально качать ногой, «ерзать» на стуле, постукивать по ножке, каблуком могут быть восприняты как невнимание или нежелание продолжать разговор. Во время беседы сидеть лучше всего прямо, не наклоняясь и не откидыва­ясь назад, не облокачиваясь на стол. Для сидящей женщины наиболее приемлемая поза - колени вместе, ступни одна возле другой, голени повернуты слегка наискосок.

Скрещивание рук на груди допустимо, но этот жест может быть воспринят собеседником как недовольство или желание прекратить разговор. Поднятые плечи или втянутая голова означают напряженность, производят впечатление замкнутости. Подпирать голову рукой при раз­говоре некрасиво: это может означать скуку или усталость. Для распо­ложения собеседника лучше всего склонить голову набок: это создает впечатление, что человек внимательно слушает. В то же время, не стоит делать того, что может быть расценено, как затягивание времени, по­пытка уйти от ответа (закуривать сигарету, протирать стекла очков).

Интерпретация мимики, жестов, поз и других компонентов невербального общения не всегда бывает одинаковой: необхо­димо учитывать общую атмосферу беседы, ее содержание.

В целом же хорошие манеры предполагают личный выбор каж­дого человека: в одних обстоятельствах им следуют очень стро­го, в других — менее строго. Следует найти меру, чтобы не вы­глядеть неестественной куклой или истуканом. Для этого не надо запоминать сотни правил, достаточно одного — уважительно относиться к другим. Наши учащиеся должны помнить, что в основе всех хороших манер лежит забота о том, чтобы человек не мешал другому человеку - за столом, на улице, в общест­венных местах, чтобы все чувствовали себя хорошо. Воспиты­вать нужно не столько манеры, сколько то, что выражается в манерах: бережное отношение к миру, к людям, к природе, к вещам. Тем более что знание правил этикета не является гаран­тией правильного поведения. Безукоризненное поведение сможет выработать лишь тот, кто следует принятым в обществе прави­лам хорошего тона не только в исключительных обстоятельст­вах, «на людях», но и в обыденной жизни.

Правила хорошего тона предусматривают определенные тре­бования не только к формальной стороне общения - приветст­виям, представлениям, манерам, но и к содержанию общения — выбору темы, места, к самому процессу ведения беседы. Поэто­му особое внимание следует уделить этикету в речевой деятель­ности, которая для педагога является к тому же основным спо­собом его профессиональной деятельности.

9.5. ЭТИКЕТ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Жизнь любого человека невозможна вне речи. Речь позволяет нам общаться с другими людьми, дает возможность так или иначе воздействовать на них. В то же время речь отражает наш внутрен­ний мир, выявляет наши мысли и чувства, служит нашей само­характеристикой. Нередко уже сама манера речи создает устойчи­вое впечатление о человеке. «Скажи мне что-нибудь, и я скажу, кто ты», — можно заявить, перефразируя известную пословицу.

Способность говорить, как и способность мыслить, является родовым свойством человека. Так что человек не только «homo sapiens\* (существо думающее), но и «homo loquens» (существо говорящее). Однако дар речи, данный природой как возмож­ность коммуникации, общения, необходимо еще осуществить на практике: важно уметь толково и со смыслом воспользовать­ся этим даром. Чтобы овладеть словом, научиться формировать мысли, выражать чувства, общаться с людьми, необходимы высокая культура речи, соблюдение правил речевого поведения и овладение речевым этикетом.

Культура речи

Общаясь с помощью языка, мы не просто произносим ка­кие-то слова — мы осуществляем речевую деятельность. Речевая деятельность — это совокупность психофизиологических и со­циокультурных функций индивида по осуществлению речевого общения. Продуктивность речевой деятельности в каждой кон­кретной речевой ситуации определяется четким осознанием индивидом того, кто — кому — о чем — где — когда — почему и зачем говорит. Особенно важны последние два аспекта — почему и зачем я говорю, т.е. причина и цель речи. Речевая деятельность предполагает:

* умение членораздельно говорить, внятно произносить сло­ва и фразы;
* умение находить слова, адекватно передающие мысли и чув­ства;

• умелое пользование грамматикой (правилами языка). Соблюдение этих требований входит в понятие «культура речи».

Культура речи — это степень соответствия речи нормам современ­ного литературного языка, совокупность знаний и навыков, обеспе­чивающих целесообразное и незатрудненное пользование языком.

Следует четко обозначить основные признаки культурной речи.

1. Правильность речи выступает исходным признаком, без соблюдения которого культурная речь в принципе немыслима. Правильность речи — это соответствие ее структуры действующим общепринятым нормам языка. Норма — это исторически обусловленная совокупность языковых средств, а также правила их отбора и использования, признаваемые обществом наиболее предпочтительными.

Существуют различные языковые нормы: произношения, ударения, словообразования, грамматики (морфологические и синтаксические), лексические, стилистические. Не все мы лингвисты по образованию, но знание и соблюдение этих норм необходимо всем, ибо это обеспе­чивает правильность, грамотность речи.

С течением времени нормы меняются под воздействием тех или иных условий, причем их изменение — не всегда контроли­руемый процесс. Некоторые из этих изменений кодируются лин­гвистами как закономерные, другие подчас «врываются» в язы­ковую практику и закрепляются в ней вопреки мнению специа­листов, например, выражения типа «ужасно весело», «страшно интересно». Некоторые языковые нормы переживают настоящие исторические «приключения».

Так, во времена Гоголя и Белинского было принято говорить «скрып», «брычка», вместо современных «скрип», «бричка». Или став­шие архаичными формы «снеги», «учители» (а не «снега», «учителя») в наши дни могут использоваться вновь для создания особого эмоцио­нально окрашенного стиля, как, например, в стихотворении Е. Евту­шенко: «идут белые снеги».

2. Точность — не менее важный признак культуры речи. Точность — это не просто умение выбирать и использовать самые нужные и подходящие слова. Чтобы точно говорить, надо четко мыслить. Известен старый афоризм: «Кто ясно мыслит, тот ясно излагает». Иначе говоря, точность как качество речи связана с самим мыслительным актом, со знанием предмета речи, с компетентностью и интеллектуальными способностями говорящего. Весьма важны и собственно языковые условия в обеспечении точности речи, например, использование разных типов точности.

Выделяются два типа точности. Первый — *предметная точность —* поиск слова, наиболее точно отражающего обозначаемый предмет или явление; это точность «для себя». Второй — *понятийная точность* — пе­ревод данного понятия в сообщение, информацию «для других».

Точность в речевой деятельности предполагает выбор вари­антов из числа тех, которыми располагает язык и которые сво­бодно может использовать говорящий. Это может быть выбор одного из синонимов, одной из синтаксических конструкций, нужного варианта расположения слов, предпочтение того или иного термина и др.

Найти самые нужные слова, чеканные формы выражения, не гово­рить лишних слов — задача не из простых. Особенно остро ее пережива­ют поэты: «Мысль изреченная есть ложь» (Тютчев); «О, если бы без слов сказаться мыслью было можно!» (А. Фет). Н. А. Некрасов отмечал: «...Всегда досадно, когда встречаю фразу «нет слов выразить» и т.п. Вздор! Слово всегда есть, да ум наш ленив».

К наиболее типичным нарушениям точности речи относятся:

* многословие и краснобайство;
* неумение различать паронимы — близкие по значению и сфере употребления однокоренные слова, но разные по струк­туре и смыслу (нетерпимый—нестерпимый, одеть—надеть, осно­вать—обосновать, факт—фактор);
* смешение омонимов — слов одинакового звучания, но раз­личного значения, что порождает каламбуры и двусмысленность («запустить производство», «упражнения на мате», «донести до вашего сведения»);
* неточность в понимании смысла терминов;
* отсутствие четкости при полисемии — многозначности сло­ва («рядовой» — военнослужащий и — обычный, заурядный, обыкно­венный);
* путаница в применении иноязычных и архаичных слов.

1. Логичность как признак культурной речи близка и предпо­лагает точность, но не исчерпывается ею. Это способ не столько словоупотребления, сколько словосоединения, построения речи. Логичность требует от нас смысловой непротиворечивости час­тей одного высказывания и нескольких высказываний в одном тексте. Здесь важны два условия: логичность мышления и логич­ность изложения. Платон остроумно заметил: «Всякая речь долж­на быть составлена, словно живое существо, — у нее должно быть тело с головой и ногами, причем, туловище и конечности должны подходить».
2. Чистота речи — признак культурной речи, проявляющийся в двух аспектах: в соотношении речи с литературным языком и в ее соотношении с нравственными критериями общения. В чис­той речи нет места элементам, чуждым литературному языку, или отвергаемым моральными нормами. Нарушение первого тре­бования порождает так называемую «засоренную речь», нару­шение второго — «грязную речь».

Речевая культура предполагает искоренение из речи различных ви­дов языковых «сорняков». Это могут быть:

*диалектизмы —* слова, свойственные местным говорам (диалектам);

*варваризмы —* немотивированное включение в речь иноязычных слов;

*жаргонизмы —* слова и обороты, применяемые в жаргонах — от­ветвлениях языка, обслуживающих замкнутые группы и сообщества;

*вульгаризмы —* слова и выражения, грубо, примитивно обозна­чающие предметы или события, унизительные и оскорбительные для человека (бранные слова, нецензурная лексика);

*слова—паразиты —* навязчивое, частое повторение одних и тех же слов, не несущих информации и затрудняющих общение *(«значит», «как бы», «это самое», «как его», «ну», «ага», «вот» и др.);*

*канцеляризмы —* языковые штампы, слова и обороты, типичные для делового стиля, но неуместные в других языковых стилях *(«заост­рить вопрос», «имеет место», «во главу угла», «подхватить начинание», «поставить вопрос ребром», «играет большую роль», «на сегодняшний день» и т.д.).* Наглядным примером канцеляризмов (наряду с другими рече­выми ошибками) является текст из стенгазеты Жилкомслужбы г. Мин­ска по поводу 8 марта, где благодарят «женщин, которые отдают свою энергию, тепло сердец и улыбок на пользу тех, кто производит обмен жилых помещений, кто материально обогащает свою духовную жизнь (!)».

Конечно, употребление слов некоторых перечисленных групп воз­можно в соответствующих их происхождению и стилистической окра­ске ситуациях: при общении жителей одной местности (диалектизмы), при профессиональном общении (жаргонизмы), в деловом общении и переписке (канцеляризмы). Любое языковое явление правомерно, если оно мотивировано определенными жизненными обстоятельствами, но не любая речь может быть при этом признана культурной. Поэтому важ­но не создавать барьер в общении с окружающими, насыщая свою речь непонятными, неприятными или даже оскорбительными для них сло­вами и выражениями и демонстрируя тем самым неуважение к собе­седникам или случайным слушателям.

5. Выразительность как свойство речи обеспечивает и поддерживает внимание и интерес слушателя. Выразительна и нетривиальна речь, которая на общем фоне типовой ситуации общения выделяется лексикой, интонацией, структурой. Избитое не может быть интересно. Выразительно всегда необычное, неожиданное.

Важен правильно выбранный тон речи, который в разговоре значит не меньше, чем жесты, позы и манера общаться. Одно и то же слово или фраза способны передать массу оттенков мысли и чувства в зависимости от тона, которым они произнесены. Существует множество тонов речи: патетически-возвышенный, обыденный, ритуальный и др. Б. Шоу замечал, что существует пятьдесят способов сказать «да» и пятьсот способов — «нет», и все они будут нести разный смысл.

Необходимо учитывать, что на нас воздействует не только инфор­мация, содержащаяся в речи, но и *способ ее подачи.* Так, например, чрезмерная громкость голоса приводит к тому, что слушатель уже через 10 минут перестает воспринимать речь, похожую на крик. Аналогична ситуация с чрезмерно тихим голосом, заставляющим слушающего на­прягаться, отчего человек быстро устает и перестает слушать.

6. Богатство речи — свойство, близкое к выразительности. Оно предполагает разнообразие речи, вариативность лексики, синтаксиса и интонаций. Бедная речь однотонна, однообразна, скучна. Богатство речи вырастает из запаса слов и знания их значений, запаса моделей словосочетаний и предложений, совокупности навыков речевой деятельности (умения объяснять, спорить, убеждать, выделять смысловые нюансы). Богатству речи способствует употребление пословиц, поговорок, крылатых вы­ражений.

7. Уместность речи — особый признак речевой культуры, свя­занный с понятием о языковых и речевых стилях. Смешение стилей или их несоблюдение — признак речевого бескультурья. Сказать «здравствуйте», «привет», «разрешите вас поприветство­вать», выразить благодарность словами «спасибо», «я тебе благода­рен» или «разрешите поблагодарить вас» — не одно и то же.

Уместность речи, ее соответствие характеру общения зависит от многих факторов:

* от характера коммуникаций (частное или деловое общение);
* от положения коммуникантов во времени и пространстве (кон­тактное или дистанционное общение);
* от наличия или отсутствия опосредующих средств общения (ра­дио, интернет, факс, пейджер, телефон);
* от количества участников.

Итак, культура речи — важнейшее условие качества общения. Знание основ речевой культуры для каждого педагога — естест­венная необходимость, а обучение им своих учеников — его про­фессиональная обязанность.

Правила речевого поведения

Правила речевого поведения (для говорящего, для слушающего и для присутствующих при общении) выражают нормативно-этическую функцию и обеспечивают определенное морально-пси­хологическое качество общения. Вот некоторые их этих правил, которые необходимо знать и соблюдать педагогу и которые он должен привить своим воспитанникам.

*Для говорящего:*

* доброжелательно относитесь к собеседнику; избегайте негатив­ных оценок его личности, особенно в вульгарной форме;
* узнавайте, запоминайте и называйте имена тех, с кем общаетесь; \*- правильно выбирайте тему разговора: она должен быть интересна и понятна партнерам;
* не выпячивайте свое «Я», приглушайте самомнение; старайтесь поставить в центр внимания не себя и свои оценки событий, а лич­ность слушающего, его осведомленность и интерес к теме разговора;
* не начинайте разговор с вопросов, по которым расходитесь с партнером, а подчеркните вначале те аспекты, по которым вы сходи­тесь;
* умейте внушить партнеру по общению сознание его значительно­сти: искусство признания достоинств (а не унижения или разоблаче­ния) тех, кто нас окружает, должно быть усвоено и доведено до авто­матизма.

Для слушающего:

* —внимательно выслушивайте говорящего; отдавайте предпочтение слушанию перед всеми другими видами деятельности;
* слушайте доброжелательно и терпеливо, как бы авансируя дове­рие собеседнику; окончательный вывод сделаете позже;
* не перебивайте собеседника, как бы вам этого ни хотелось, и тем более не стремитесь перевести слушание в собственное говорение; пом­ните — важнее получить информацию, чем передать ее.

Для присутствующего:

* если собеседники, ведущие диалог, не включают вас в общение, то вы — по этикету — должны «изобразить пустое место», т.е. выражени­ем лица, позой продемонстрировать отсутствие интереса к чужому раз­говору;
* если общение двух сторон намеренно рассчитано на присутствие третьего и содержит намек на его подключение к общению, восполь­зуйтесь этим: это позиция косвенного адресата;
* если присутствующий, являясь невольным слушателем, обладает информацией, интересующей всех, или может устранить неточность или заблуждение в разговоре, то по его инициативе допускается его включение в круг общения. В этом случае следует деликатно «вклинить­ся» в речевое пространство словами: «Простите, что вмешиваюсь». Глав­ное здесь — не допустить бестактности.

Речевой этикет

**Речевой** **этикет** предполагает умение пользоваться речевыми нормативами в конкретных ситуациях общения, в частности, при ведении личной или деловой беседы. Этикет беседы включает в себя выбор темы и правила поведения собеседников.

Выбор темы беседы зависит от многих факторов: повода, по которому люди собрались, культурного уровня собеседников, общности их интересов. Тема разговора, по возможности, долж­на быть интересной для всех участвующих. Среди малознакомых людей можно завести разговор о кинофильме, спектакле, кон­церте, выставке. Можно предложить обсуждение прочитанной книги или последних научных достижений, что может дать тол­чок для возникновения новых тем и мыслей. Обычно всех при­влекают также политические события. Однако в условиях «все­общей политизации» опасайтесь, чтобы разговор на эту тему не перешел в жаркие политические баталии.

Невежливо беседовать на тему, в которой кто-либо из при­сутствующих не может принять участия. Тактичный и вежливый собеседник ведет разговор со всеми присутствующими, не отда­вая никому явного предпочтения. При выборе темы нужно счи­таться с человеком, с которым вы разговариваете, с местом, где вы находитесь, с настроением окружающих.

Тому, кто любуется закатом солнца, не говорят о своих планах ра­боты, а обсуждающему план работы - о вчерашней вечеринке. Не жа­луются в обществе или в присутствии третьего лица на свои сердечные дела или домашние ссоры: это может поставить собеседника в неловкое положение. В обществе не рассказывают страшных историй и вообще избегают всего, что может вызвать тяжелые воспоминания или мрачное настроение. Так, в присутствии больного не говорят о смерти, о том, что он плохо выглядит, наоборот, стараются его подбодрить. В пути, особенно в самолете, не рассказывают о воздушных катастрофах, в машине — об автомобильных авариях. За столом не говорят о вещах, которые могут испортить аппетит или удовольствие от еды. Пищу, стоя­щую на столе, не критикуют и не рассматривают с неодобрением. По­хвалив же домашний стол, вы доставите удовольствие хозяйке.

Правила поведения собеседников во время беседы регламенти­руются в основном нормами вежливости и тактичности. Поэто­му, например, не рекомендуется проявлять в разговоре излиш­нее любопытство. Невежливо и бестактно проникать в чужие ин­тимные дела. Не принято спрашивать о возрасте женщины, а еще неприличней подшучивать над ее нежеланием говорить об этом.

Об окружающих следует говорить только в корректном тоне. Каждый должен сам чувствовать, где кончается просто интерес к человеку и где начинается сплетня или того хуже — клевета. Ироничная улыбка, многозначительный взгляд, двусмысленная реплика нередко порочат человека больше, чем откровенная брань.

Хозяин дома или стола должен незаметно направлять беседу, стараясь завязать общий разговор и втягивая в него застенчивых гостей. Самому лучше говорить меньше.

Умение выслушать собеседника, как уже говорилось, непре­менное требование речевого этикета. Это, конечно, не означа­ет, что нужно сидеть молча. Но бестактно прерывать другого. Поэтому, как бы вам не было скучно, вы должны запастись терпением, чтобы выслушать до конца мысль или рассказ дру­гого. При разговоре вдвоем тоже нужно уметь слушать. Бывает, что приходится помолчать, когда чувствуешь, что твои слова могут разжечь страсти. Не стоит начинать горячий спор в защиту своего мнения. Такие споры портят настроение присутствующим.

Молодежь должна избегать споров со старшими. Даже когда стар­ший действительно не прав, а молодой не сумел убедить его в своей правоте, правильнее прекратить спор, перевести разговор на другую тему. Молодым людям вообще лучше подождать, пока старшие втянут их в беседу. В свою очередь старшие должны давать молодым возмож­ность высказаться, не прерывать их.

Человек, обладающий даром остроумия, должен использо­вать свой дар тактично, не высмеивая окружающих, не подтру­нивая над ними. Не стоит специально лезть из кожи вон, только чтобы сострить.

Шутка или анекдот, сказанные кстати, вполне уместны, но при условии хорошего вкуса, остроумия и умения рассказывать. В компании недопустимы пошлости вне зависимости от того, в каком виде они преподносятся.

По отношению к самоуверенному «всезнайке» хорошо вос­питанный человек держится скромно и спокойно, делая вид, что не замечает его оплошностей. Если же необходимо попра­вить говорящего, нужно делать это деликатно, не обижая его, прибегая к помощи выражений типа: «простите, вы не ошиб­лись?» и т.п. Ошибиться может каждый. Но тот, кто заметил ошибку другого, не должен говорить поучительным тоном.

Невежливо поправлять рассказчика грубыми фразами типа: .«Не­правда», «Вы ничего не смыслите в этом», «Это ясно как божий день и известно каждому ребенку» и т.д. Ту же мысль можно выразить вежли­во, не оскорбляя другого, например: «Простите, но я с вами не согла­сен», «Мне кажется, что вы не правы», «Я придерживаюсь другого мнения» и т.п.

Невежливо также отделяться от общества, организовывая отдельный «клуб». В компании не шепчутся, это воспринимается как оскорбление. Если нужно сказать что-либо важное, незамет­но уединяются. Если все общество говорит на одном языке, не­вежливо говорить с кем-нибудь на другом. Если среди собрав­шихся находится человек, не владеющий местным языком, ему стараются перевести разговор.

Воспитанный человек не «расцвечивает» свою речь сильны­ми выражениями, не бранится, не сплетничает, не перебивает других.

Не «тараторьте», но и не растягивайте слова; не бормочите под нос, но и не кричите. Не подталкивайте при разговоре партнера локтем, не похлопывайте его по плечу, не трогайте его пуговиц и рукавов, не смахивайте с его одежды пылинок. Не жестикулируйте, не брызжите слюной. Громкий, привлекающий внимание смех неприличен.

К собеседнику нужно быть внимательным, смотреть ему в глаза, но не вызывающе, а спокойно и доброжелательно.

Во время беседы не занимайтесь посторонними вещами, не читай­те, не разговаривайте с соседом, не играйте каким-либо предметом, не исследуйте потолок, не смотрите мечтательно в окно или блуждающим взглядом мимо собеседника. Такое поведение оскорбляет.

Педагог должен постоянно иметь в виду, что высокий уро­вень культура речи, соблюдение правил речевого поведения и ре­чевого этикета призваны помочь ему и его ученикам добиться успеха в общении и взаимопонимания с другими людьми.

9.6. ЭТИКЕТНАЯ КУЛЬТУРА В ОДЕЖДЕ

Хотя и говорят, что провожают по уму, но встречают-то по одежке! Одежда — одно из главных условий того, насколько хо­рошее мнение сложится о вас. Основой **этикетной культуры** **в одежде** является **вкус**. Если такт относится к области взаимоотношений людей друг к другу, то вкус определяет эстетическое отношение людей к вещам, что также является условием эти­кетной культуры.

Одеваться со вкусом — это значит проявлять внимание к ок­ружающим, так как гораздо приятнее иметь дело с изящно оде­тыми людьми, чем с неряшливыми в отношении одежды. Ко­нечно, мнения о том, что считать хорошим вкусом, могут расхо­диться, но бесспорно одно: именно хороший вкус всегда под­сказывает человеку его собственный стиль — в одежде, причес­ке, макияже. Хороший вкус заставляет следовать моде, прино­равливая ее к собственной внешности, характеру. Проявлением безвкусицы является слепое, утрированное следование моде. Французы говорят: «Элегантная женщина всегда одета по моде вчерашнего дня».

Этикетная культура требует также, чтобы одежда была оп­рятной, вычищенной и выглаженной, так как аккуратность и подтянутость в одежде часто ассоциируются с организованно­стью в работе, с умением ценить свое и чужое время, а расхля­банность, неопрятность в одежде — синоним суетливости, за­бывчивости. Молодым людям это следует иметь в виду, особен­но при поступлении на учебу или устройстве на работу.

Для мужчины наиболее распространенным видом официаль­ной одежды по-прежнему остается костюм. Поэтому молодому человеку, работающему в офисе, или студенту желательно со­блюдать следующие правила ношения костюма.

Не надевайте одновременно костюм и спортивную обувь.

С костюмом не носите сумку спортивного типа. Желательно носить необходимые вещи в дипломате, портфеле или папке.

К костюму надевайте галстук. Деловой костюм без галстука носить не желательно.

Спортивные пиджаки могут быть надеты прямо на футболку.

Сорочка, надетая к костюму, должна иметь длинные рукава. Считается элегантным, если манжеты сорочки видны из-под рукавов пиджака на 1,5—2 см, а воротничок выступает над воротником пиджака на 1 -1,5 см.

Светлые костюмы носите днем – летом и весной, вечером же, осо­бенно осенью и зимой – темные. Наиболее распространенные цвета — различные оттенки серого и синего.

В официальной обстановке пиджак должен быть застегнут (нижняя пуговица всегда расстегнута). Полностью расстегнуть пуговицы пиджака можно за столом или сидя в кресле. Вставая, необходимо застегнуть пиджак на верхнюю пуговицу.

Черная обувь подходит к костюмам всех цветов, светлая обувь и сандалии — ко всем, кроме черного и синего. Лакированные туфли но­сят только к вечернему костюму. Носки подбираются в тон костюму, но темнее. Они не должны быть слишком короткими.

Брюки должны быть такой длины, чтобы спереди они чуть спуска­лись на обувь, а сзади доходили до начала каблука.

Галстук должен быть светлее костюма и темнее сорочки, он не дол­жен быть ярким или с пестрым узором. В завязанном состоянии он дол­жен касаться нижним концом пряжки ремня, черный галстук - знак траура. Галстук-бабочка для официальных торжеств или праздников на­девается только к темным костюмам.

Желательно иметь при себе два носовых платка. Первый, «рабочий» — в кармане брюк, второй, чистый — во внутреннем кармане пиджака. Не кладите ручку, очки, расческу в нагрудный карман пиджака. Спортивный костюм предназначен исключительно для занятий спор­том, не надевайте его в других ситуациях.

Требования к этикету в одежде становятся все более демократичными. Например, в служебной обстановке, в том числе и для учителя, допустим спортивный и полуспортивный стиль в одежде: свитера, джинсы и т.д. Стали приняты рубашки с гал­стуком, с короткими рукавами и без пиджаков (в обиход вошли даже политические «встречи без галстуков» на самом высоком уровне). Раньше подобное было просто немыслимо. Кроме того, мы привели правила ношения одежды (костюма) в официаль­ной ситуации. В обыденной жизни, конечно же, требования к одежде зависят от обстоятельств — торжественный прием, встреча с друзьями, загородная прогулка, которые диктуют свои усло­вия и оставляют за нами право выбора.

В рамках молодежной субкультуры, к которой относятся наши учащиеся и где так важно выделиться из общей массы и одно­временно продемонстрировать принадлежность к «своей» тусов­ке, эти правила вообще воспринимаются, как «из другой жиз­ни». Однако знать их молодым людям нужно, поскольку и для них рано или поздно наступит эта «другая», взрослая жизнь, где соблюдение «правил игры» будет необходимым. А пока цвета, фасоны, линии и детали одежды определяются для многих из них в первую очередь модой и принадлежностью к определен­ной группе (рокерам, рэйверам, скинхедам или хип-хопу). Но издесь основные этикетные требования к одежде остаются в силе: это требования вкуса, стиля и меры.

Женщины, особенно молодые, пользуются значительно боль­шей свободой в выборе фасона одежды и ткани, чем мужчины. Однако при выборе одежды и женщине следует придерживаться определенных правил.

Основное правило, которое женщине следует соблюдать всегда — это соответствие одежды времени и обстановке. Поэтому в дневное вре­мя не принято принимать гостей или ходить в гости в роскошных платьях. Для таких случаев надевают простое элегантное платье или платье-кос­тюм. Слишком модные модели одежды подходят только молодым и строй­ным женщинам.

Цвет одежды подбирают, учитывая, что блондинкам больше всего подходит синий цвет, брюнеткам – желтый, розовый — людям с розо­вым оттенком кожи. Зеленый и желтый цвета, а также черный шелк подчеркивают бледность лица. Красный цвет подавляет естественный цвет лица. Следует избегать контрастных сочетаний цветов. Поперечные полосы на одежде не идут полным женщинам невысокого роста, а жен­щины высокого роста должны избегать продольных полос на одежде.

Внешний вид деловой женщины (кстати, деловая женщина — это и студентка вуза, и молодая учительница, исотрудница фирмы, и секретарша в приемной) также должен соответство­вать некоторым требованиям.

Предпочтительно, чтобы ее одежда состояла из нескольких частей: костюм, юбка с блузкой и жилетом и т.д. (свитер нежелателен). Одежда должна быть однотонной, без ярких, кричащих расцветок (предпочти­тельные тона — синий, коричневый, серый, зеленый всех оттенков, не супермодной. Недопустима, особенно в учебном заведении, слишком обтягивающая, слишком открытая и слишком короткая одежда. В офи­циальной обстановке длина юбки может быть чуть короче колена. Обувь должна быть элегантной, удобной, на не очень высоком каблуке. Дело­вая женщина всегда (независимо от времени года и погоды) носит кол­готки или чулки.

Вместе с тем деловая женщина — не «синий чулок». Она должна заботиться о своей привлекательности, это свидетельствует о внима­нии к себе и окружающим. Большое значение имеют прическа и маки­яж. Волосы должны быть чистыми, аккуратно подстриженными (очень длинные волосы на работе убираются в прическу), макияж - умерен­ный, близкий к естественному, запах духов — едва уловимый. Если жен­щина носит очки, то они должны иметь модную оправу. Очки вообще придают женщине деловой вид. Однако женщина в затемненных очках, даже самых шикарных, не вызывает доверия.

Неотъемлемым атрибутом деловой женщины является атташе-кейс или сумка-портфель. В сумке всегда должен быть порядок, чтобы можно было быстро найти нужную вещь. Блокнот, ручка и прочие «мелочи» желательны хорошего качества. Там же должен находиться мобильный телефон: ношение его на поясе возможно только для мужчин. Особое внимание женщина должна обратить на шляпу, перчатки, туфли, сумоч­ку и носовой платок. Желательно, чтобы они были подобраны в тон по цвету, одинаковы по качеству и соответствовали времени дня и сезону.

На службе деловая женщина носит минимум украшений. Они могут быть и не очень дорогими: главное, чтобы они украшали женщину и служили поддержанию се имиджа делового человека, а не свидетельст­вовали о ее финансовых возможностях. Например, считается дурным тоном носить бриллианты и другие драгоценности в деловой обстанов­ке. Лучше предпочесть недорогие, но элегантные серебряные цепочки и другие украшения. Но деловой женщине не следует украшать себя и дешевой бижутерией.

И одежда женщины, и одежда мужчины в деловой обстанов­ке должна быть не вычурной и не экстравагантной, а удобной, рациональной, элегантной. Одежда всегда должна подчеркивать интеллигентность, внутреннюю культуру, хорошие манеры че­ловека.

9.7. ЭТИКЕТ «НЕФОРМАЛЬНЫХ» МЕРОПРИЯТИЙ

Общение, как правило, протекает в определенных условиях, которые условно можно разделить на три группы: а) общение в узком кругу — в семье, наедине с другом или любимым челове­ком; б) формальное официальное общение на уровне деловых контактов — по работе или учебе, в различных учреждениях; в) общение на неофициальном уровне — домашние праздники, посещение кафе и ресторанов, приемы и посещение гостей. Все эти виды общения имеют свои правила этикета, которые в чем-то совпадают, в чем-то отличаются. При этом этикет общения «один на один» носит, как правило, неписаный характер и дик­туется в основном собственными чувствами, тактом и интуици­ей. Этикет официальных отношений определяется уставами, правилами внутреннего распорядка и служебными инструкция­ми. Этикет «неформальных» мероприятий также имеет определен­ные отличия, которые следует иметь в виду педагогу с тем, что­бы поделиться некоторыми из них со своими учениками.

Мы в гости, гости к нам...

Прием гостей у себя дома или пребывание в гостях у друзей имеют свои правила, которые надо знать и по возможности со­блюдать. Специфические особенности поведения в гостях и прие­ма гостей обусловлены, с одной стороны — торжественностью обстановки, с другой — тем, что собирается обычно довольно узкий круг знакомых людей. Мы приводим здесь правила орга­низации и проведения «взрослых» приемов и визитов, имея в виду, что молодым людям надо знать эти правила уже сейчас и соблюдать некоторые из них.

Приглашение гостей на большой прием следует осуществлять заранее: за десять дней или за неделю. В любом случае следует назвать точное время и можно назвать причину: «По случаю пер­вого дня весны» или: «На встречу старого Нового года». Если гостей приглашаем на День рождения, причину не называем — предполагается, что гости догадаются. Но можно и уточнить: «Виновница — Аля». Просто «на кофе» можно приглашать за три дня и даже накануне. Как правило, гостей приглашают на вто­рую половину дня, чаще на ужин. Воскресные обеды редки, на них приглашаются обычно родственники.

Приглашать гостей можно по телефону, письменно или лич­но. Не следует приглашать одновременно людей, о которых нам известно, что они неприятны друг другу. Не стоит приглашать в третий раз человека, если он дважды отказался от приглашения.

Встречает гостей обычно хозяин, который помогает при­шедшим раздеться и вводит в комнату. Хозяйка, выходя из кух­ни, чтобы поздороваться с гостями, снимает передник. Если она уже сидела, то встает навстречу гостям. При приветственном поцелуе помните, что оставлять губную помаду на чужой щеке — отнюдь не признак хорошего тона. Встречают гостей хозяева не в домашней одежде, а в более нарядной, в туфлях, а не в тапочках.

Тем более неудобно предлагать тапочки гостям. Это противоречит гостеприимству и говорит о дурном вкусе. Люди обычно приходят в гости нарядно одетыми, хотят выглядеть красиво, а домашние тапочки могут испортить и вид. и настроение.

Как долго следует ждать запаздывающих гостей? Если они — единственные приглашенные, то до их прихода. Гости могут опоздать даже на два часа, что вовсе не дает хозяевам права уйти из дома. Если предварительная договоренность была не точной, а предположительной («заглянем»), то через полтора часа мож­но считать себя свободным от обязанности ждать.

При рассаживании приглашенных соблюдаются следующие правила: первым считается место справа от хозяйки дома, вто­рым — справа от хозяина; в отсутствие хозяйки первым считает­ся место справа от хозяина дома, вторым — слева от него. Жен­щина не сажается в конце стола, рядом с другой женщиной, рядом с собственным мужем.

Когда и что подавать на стол — зависит от характера приема. Расставить все на столе лучше заранее. Если гости приглашены «на кофе», можно их сразу усадить за стол. Если предполагается ужин, лучше сначала принять гостей в другом уголке, а когда все соберутся и к ужину все будет готово — пригласить гостей к столу.

«Чашку кофе» можно организовать по-разному. Это может быть, действительно, только кофе с печеньем или тортом (например, чашка кофе по поводу случайной встречи трех подруг — просто поболтать), или это будет кофе с закусками. Угощение можно начать сразу, как только придут первые гости, остальные присоединятся. Если это кофе «сладко-соленый» — готовим маленькие бутерброды нескольких сор­тов, напитки. После бутербродов, которые можно оставить на столе, подаем сладости и кофе. Хорошо поставить на стол фрукты. Когда при­глашаем «на кофе», хорошо иметь и свежезаваренный чай для тех, кто предпочитает этот напиток.

.Можно пригласить гостей и «на чай» при условии, что он будет умело заварен. Чай имеет то преимущество, что его подают вместе с бутербродами, и он может оставаться единственным напитком во время приема. К чаю хорошо подать лимон. Десертом для чая служит варенье.

Стол можно покрыть цветной скатертью или отдельными цветными салфетками. Из приборов необходимы десертные тарелочки, ножи и вил­ки. Кофе и чай лучше подавать в чашечках, хотя допустимы и стаканы.

В обязанности хозяев кроме традиционного угощения гостей входит многое другое. Приведем некоторые правила того, что должны и чего не должны делать хозяева.

Хозяйка не должна все время быть на кухне. Об угощении следует позаботиться заранее, чтобы с приходом гостей можно было посидеть со всеми за столом. После ужина хозяйка остается с гостями, оставив мытье посуды «на потом».

Совершенно недопустимо заставлять гостей пить. Это дурной тон. Хозяин заботится о том, чтобы у гостей не пустовали рюмки, но гость опорожняет их в таком темпе, в каком пожелает. Нельзя доливать в рюмку, в которой остается спиртное.

Недопустимо критиковать блюда, которые приготовила жена (что иногда делают некоторые мужья). Даже если что-то не удалось, муж не должен этого подчеркивать, только сама хозяйка самокритично может отметить, что жаркое жестковато или пирог не пропекся.

Прощаясь с гостями, хозяева выходят в прихожую. Если это позднее время, хозяину следует позаботиться о том, чтобы все женщины имели провожатых. Мужчины должны помочь дамам одеться и по возможности проводить их до дома. Перед уходом гости прощаются с хозяйкой и хозяином, благодарят за гостеприимство и интересный вечер, но не за угощение. Когда часть гостей уже ушла, оставшимся не следует обсуждать ушедших. Люди справедливо могут подумать, что их ждет та же участь.

Одной из проблем «хождения в гости» — уже не для хозяев, а для гостей — является выбор и преподнесение подарков и сувени­ров. Прежде всего, старайтесь не забывать, что вы дарили рань­ше, чтобы не преподнести то же самое повторно, кроме, разуме­ется, цветов, конфет и спиртного. Другое правило: при выборе подарка нужно всегда четко представлять, кому он предназначен, поскольку подарки официальным лицам, деловым партнерам, родственникам, друзьям или знакомым имеют свою специфику.

Для первых великолепным подарком может стать небольшая автор­ская картина, поскольку произведения искусства всегда «в моде». Лю­бой гость с Запада будет рад палехской или федоскинской шкатулке, жостовскому подносу, думковской глиняной игрушке, белорусской со­ломке, керамике или «рушникам».

Друзьям и близким родственникам можно дарить личные вещи. Хо­рошим подарком может быть парфюмерия, косметика, кожгалантерея, красивая посуда. Знакомым уместно подарить коробку конфет, коньяк, шампанское.

Универсальным подарком для женщин всегда являются цветы. В от­личие от других подарков цветы вручают, сняв упаковку (исключение составляет декоративная целлофановая упаковка). Цветы можно дарить по любому поводу; женщина может дарить цветы женщине или пожи­лому мужчине, но молодому — только если он болен.

Никогда и никому не дарите часы — и на Западе, и на Востоке это плохая примета. А вот хорошо изданные книги и альбомы считаются прекрасным подарком.

И конечно же, всегда уместен и приятен подарок, в выбор или изготовление которого вы вложили свою собственную фантазию, уме­ние, творчество.

В кафе и ресторане

**Посещение ресторана** — это нечто среднее между официаль­ным и неофициальным мероприятием. Здесь еще больше, чем в гостях, нас ожидает торжественность и «прилюдность» обста­новки, и вместе с тем мы «отгораживаемся» от всех «своим» столиком, обеспечивая себе узкий, а часто и интимный круг общения. Этим и обусловлены специфические особенности по­ведения в ресторане и кафе.

Ресторан, как и театр, начинается с вешалки. Здесь, перед входом в зал, посетители раздеваются, осматривают себя в зер­кало, поправляют прическу и одежду. Существенные дефекты устраняются в туалете.

В зал ресторана первым входит мужчина, а его спутница сле­дует за ним. Если же первой в зал вошла женщина, то по пути к столику мужчина немного опережает ее, находит места и помо­гает даме занять самое удобное из них (это места у стены — лицом к залу, а в середине зала — лицом ко входу). Мужчина садится после того, как села дама. Если стол большой, то дама садится справа, а если маленький — то напротив мужчины.

Не стоит громко звать официанта, стучать вилкой или ножом по бокалу или по тарелке. Лучше дождаться, когда официант будет побли­зости и жестом подозвать его. В ожидании официанта не следует приче­сываться, подкрашиваться, насвистывать, напевать, играть попавши­ми под руку предметами.

Меню мужчина должен предложить сначала женщине. Если вы при­шли в ресторан с компанией, то меню читает кто-то один, а заказ может сделать каждый индивидуально или сообщить официанту общее решение.

Получив заказ, официант подходит к гостям, разливает воду, на­питки, затем приносит закуски и блюда в порядке, указанном в заказе. Обслуживание начинается с дам. Блюда подносят гостям с левой сторо­ны, а они с помощью раздаточных приборов накладывают их себе на тарелку. Собственные вилки и ложки использовать для этих целей не рекомендуется. Следует брать только одну порцию, так как порции мо­гут быть приготовлены по числу гостей. Если блюда раскладывает офи­циант, он подносит их с правой стороны.

Если вы пришли с компанией, но без спутницы, то уделяйте внимание женщине, сидящей справа от вас. На танец можно приглашать всех женщин. Если вы приглашаете на танец незна­комую женщину, не стоит быть навязчивым и приглашать ее более двух раз. Во время танца нельзя курить. Разговаривать же­лательно", но необязательно. Если женщина находится в ресто­ране со своим спутником, необходимо спросить у него разреше­ния пригласить даму на танец.

Покинуть ресторан первым обычно предлагает инициатор встречи. Расчет производится, когда все закончили есть и реши­ли уходить.

* При оплате счета обычно придерживаются следующих правил:
* если приглашение в ресторан исходило от одного человека, то обычно расплачивается он;
* мужчина платит за приглашенную им женщину, однако женщина может расплатиться за себя сама;
* если решение пойти в ресторан родилось в компании, то порядок расчета необходимо оговорить заранее; можно платить «в складчину», либо каждый платит за себя;
* недопустимо вести какие-либо дискуссии на эту тему во время оплаты, чтобы не привлекать к себе внимание.

9.8. ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ ЗА СТОЛОМ

По славянским обычаям один из самых приятных моментов праздников, когда близкие люди собираются в гостях или рес­торане, — угощение за столом. Но порой мы забываем о правилах хорошего тона, тем самым создавая чувство неловкости у окру­жающих. Поэтому напомним некоторые из правил поведения, которые одинаковы и в гостях, и в ресторане. Итак, **как следует вести себя за столом?**

Рассаживаться за стол принято с учетом интересов и возрас­та (если, конечно, вас не рассаживают хозяева). За столом нуж­но поддерживать разговор с обоими соседями (даже если один из них вам неприятен), при этом мужчина основное внимание уделяет женщине, сидящей справа от него. Говорить желательно о чем-либо спокойном, не затрагивая острых тем: предпочтительна остроумная легкая беседа на темы, способствующие аппетиту.

Не принято начинать есть до тех пор, пока не начнет хозяй­ка дома. Мужчины должны ждать, пока не начнут есть дамы.

Сидеть за столом нужно прямо, несколько расслаблено, локти при­жать к корпусу, не отводить их в сторону и не ставить на стол. Не следу­ет скатывать хлебные шарики, играть приборами, рюмкой, сворачивать края скатерти или салфетки, пользоваться зубочисткой, протягивать во всю длину ноги под столом. Не принято разговаривать через стол, наги­баться над тарелкой другого. Если необходимо что-либо сказать лицу, сидящему за вашим соседом, то говорят за его спиной. Разговор «через соседа» не должен быть долгим, он может состоять из реплики, шутки, небольшой фразы.

Если в солонке нет ложечки, соль набираем кончиком своего ножа, но нож при этом должен быть чистым. Если вы случайно уронили нож или вилку, следует сделать вид, что ничего не произошло, и спокойно попросить другую. Окружающие также не должны придавать значения случившемуся. Это — одно из проявлений такта и деликатности. А.П. Че­хов говорил, что хорошо воспитан не тот, кто не пролил соус на ска­терть, а тот, кто не заметил этого.

Салфетку нужно развернуть и положить на колени, чтобы предо­хранить платье или костюм. После еды можно коснуться губ салфеткой и вытереть кончики пальцев. Не следует протирать салфеткой приборы, вытирать руки о скатерть. Губы вытирают бумажными салфетками. В случае, когда еду запивают каким-либо напитком, сначала проглаты­вают пищу, вытирают губы салфеткой, чтобы не оставлять на посуде жирных пятен, и только потом запивают.

Невежливо выбирать из порций, лежащих на блюде, лучшую. Берем кусок, который лежит к нам ближе. Не следует нюхать подаваемые ку­шанья, критиковать вслух то, что не нравится, так как это блюдо может нравиться другому, делать замечания и выражать недовольство. Не стоит говорить о причинах, побуждающих вас не есть какое-либо блюдо.

Нельзя садиться к столу с сигаретой, а на домашних приемах — курить между подачей блюд. Позволить себе закурить можно только после полного угощения, при кофе, или же между последним блюдом и де­сертом (обычно в этот момент бывает небольшой перерыв). Но лучше подождать, пока не предложат хозяева.

Во время еды не следует низко наклоняться над тарелкой: только слегка наклоняем голову и подносим ко рту вилку или ложку. Не дуем на горячую еду и напитки, не «чавкаем», не прихлебываем. Есть и пить нужно беззвучно.

Ножом можно пользоваться, когда ешь рубленный шницель, кот­леты, оладьи, блинчики (раньше это было «дурным тоном»). Но по желанию можно обойтись одной вилкой. Совершенно исключается упот­ребление ножа к макаронам, лапше, вермишели, рыбе, солянке, ом­летам, пудингам, желе. Все это едим только вилкой! Пользуясь ножом и вилкой, все время держим вилку в левой руке, нож — в правой, не пере­кладывая их из руки в руку.

После еды нож и вилку складываем на тарелке параллельно, ручка­ми в правую сторону. Если предполагается, что те же приборы будут использоваться при следующем блюде, кладем их на стол.

Заканчивать есть рекомендуется вместе со всеми, чтобы не задер­живать других. Как только гости закончили есть, хозяйка встает, за ней поднимаются и все остальные. Мужчины помогают дамам выйти из-за стола, отодвигая их стулья.

Что и как следует правильно есть?

Если случается, что в гостях мы не знаем, как следует есть какое-либо блюдо, наблюдаем, как это делает хозяйка, и ведем себя так же. Но существуют и общепринятые правила, которые надо помнить.

Хлеб за столом не режем ножом и не откусываем, а отламываем маленькие кусочки от куска, взятого из хлебницы. Не макаем хлеб в соус, но если очень хочется, делаем это вилкой, а не пальцами. Не вытираем тарелку хлебом досуха.

При закуске, например, если это ветчина или колбаса, не кладем их на хлеб. Ветчину и колбасу едим ножом и вилкой, небольшие кусочки хлеба мож­но намазать маслом. Масло при этом берем понемногу из масленки на край соб­ственной тарелки.

Более свободно обходимся с хлебом за завтраком. Кусок хлеба можно на­мазать маслом и откусывать от него, а не резать ножом. На такой кусочек хлеба можно положить ветчину или сыр, это будет уже бутерброд, который можно разрезать пополам, чтобы было удобнее есть. Такой бутерброд допустимо есть с тарелки, пользуясь ножом и вилкой. Маленькие бутерброды можно есть и без приборов.

Закуски. Неочищенную колбасу и ветчину очищаем на своей тарелке но­жом и вилкой. Сухую колбасу можно есть с кожицей. Кожицу с сосисок лучше снять. От паштета отделяем кусочек вилкой. Намазывать паштет на хлеб можно только в семейном кругу.

Яйцо всмятку вставляем в рюмочку, затем ложкой ударяем по верхушке, снимаем отколовшуюся «крышечку» и едим яйцо ложкой. Яичницу можно есть ложкой или вилкой в зависимости от консистенции.

Супы часто заставляют растеряться: как наклонять тарелку — от себя или к себе. Вовсе не наклоняем тарелку, а оставляем в ней небольшое количество супа. В семейном кругу можно слегка наклонить тарелку от себя. Ни во время, ни после еды ложку не кладем на стол, оставляем ее в тарелке. Бульоны, супы, которые подаются в чашках, пьем из чашки, не пользуясь ложкой. Ложку упот­ребляем, когда хотим выловить плавающие в супе гренки, яйцо, кусочки мяса. Курица в бульоне — одновременно первое и второе, так что едим ложкой из тарелки вначале бульон, затем кусочки курицы с помощью вилки и ножа.

Рыба как в холодном, так и в горячем виде не допускает ножа. Пользуемся ножом исключительно для маринованной селедки. Если к рыбному блюду по­даны специальные приборы — лопатка и вилка, то лопатку берем в правую руку, как нож, вилку в левую. Вилкой придерживаем кусочек, лопаткой отде­ляем кости. Если подаются две вилки, то правая используется для отделения костей, левой же отправляем кусочки рыбы в рот. Если на нашей тарелке окажется рыба целиком, то вначале отделяем от скелета верхнюю часть филе, съедаем, потом отделяем позвоночник и косточки, откладываем в сторону, затем съедаем вторую часть, после чего на тарелке должен остаться только рыбий скелет. «Заблудившуюся» во рту рыбью косточку незаметно кладем кон­чиком языка на вилку, потом на тарелку.

Мясо с овощами — блюдо проблемное. Существуют два варианта употребле­ния таких блюд. Первый — мясо следует нарезать на мелкие кусочки и отло­жить нож. Второй — ни на минуту нельзя выпускать из правой руки нож. из левой вилку. Первым правилом руководствуются американцы. В европейском понимании будет правильно отрезать кусочек мяса, придерживая его вилкой, повернутой выемкой вниз. На отрезанный кусочек мяса, на брюшко вилки, накладываем гарнир и несем ко рту. Целый картофель следует резать, а не разминать на тарелке.

А если кроме мяса и картошки есть еще горошек или иные «беспокойные» овощи? Первый выход: придерживая вилкой мясо, отрезаем кусочек, затем вилку с этим кусочком поворачиваем выемкой вверх, в нее накладываем горо­шек и, держа ее в левой руке, подносим ко рту. Второй выход: держим вилку брюшком вверх, на отрезанный кусочек мяса накладываем горошку столько, сколько удержится. И наконец, сначала съедаем все мясо, потом, держа вилку уже в правой руке, доедаем горошек, не накалывая его вилкой, а набирая на нее, как на лопатку.

Спагетти или макароны-соломку очень сложно есть так, чтобы это выгля­дело красиво. Лучший способ справиться с этим блюдом: накалываем макаро­ны на вилку, которую держим вертикально, и в такой позиции накручиваем на нее желаемую порцию, отрезая остальное.

Торты и бисквиты (мягкие) едят специальными вилочками, но если их нет, можно пользоваться ложечкой. Сухие пирожные, пряники, коврижку можно брать руками.

Фрукты — яблоки, груши, чтобы есть их красиво, требуют некоторой тре­нировки. Для них нужны специальные приборы - нож и вилочка. Фрукт разре­заем на четвертинки, затем, взяв ломтик на вилку, снимаем ножом кожицу. Очищенный кусочек едим на тарелке, пользуясь ножом и вилкой. Допустимо очистить фрукты в руке, но есть их все равно надо на тарелочке ножом и вилкой. Персик разрезаем на тарелке, удаляем косточку, ножом и вилкой сни­маем кожицу и едим, отрезая по кусочку. Бананы очищаем от кожуры и так же едим ножом и вилкой, отрезая кружочками.

Ни апельсины, ни мандарины не чистим спиралеобразно! Кожуру на апель­сине надрезаем крест на крест и отгибаем руками. Мандарин чистим руками. Едим, отламывая дольки. Грейпфрут подается разрезанным поперек, середина отделяется от кожуры, но остается внутри. Посыпаем сахарной пудрой и едим ложечкой.

Черешни и вишни берем пальцами и отправляем в рот, косточку незамет­но выкладываем пальцами в свою тарелку. Не выплевываем косточку прямо на тарелку! Не собираем косточки в пепельнице! Аналогично можно поступать и с виноградом. Но виноград, как правило, съедают целиком. Сливы разламыва­ют пальцами, косточки кладут на тарелочку.

Клубнику и землянику следует подавать очищенными, без зелени. Некра­сиво раздавливать на тарелке клубнику, поданную с сахаром и со сметаной. Образовавшаяся масса выглядит не очень эстетично.

Арбуз едят так: отрезав полукруг, следует положить его на тарелку, отре­зать ножом кусочек и, освободив его от семечек, на вилке отправлять в рот. Дыню едим с помощью ложечки.

Только для взрослых! Алкогольные напитки следует пить следующим образом.

Водку из небольшой рюмки можно выпить сразу. Но пустую рюмку могут опять наполнить! Поэтому тот, кто намерен сохранить разумный темп, начи­ная с третьей рюмки, пьет не до конца. В таких случаях вам не станут доли­вать — это не принято.

Застольную речь или тост произносят в перерыве или паузах между блюда­ми, когда присутствующие за столом не едят. Речь не должна быть долгой или слишком вычурной. Человек, который хочет взять слово, встает, чтобы при­влечь внимание гостей и начинает говорить. Застольная речь заканчивается тостом. Невежливо продолжать есть или переговариваться со своими соседями в то время, как кто-нибудь говорит речь.

Пить до дна после произнесенного тоста следует в особых случаях, в по­следнее время это перестало быть обязательным. Выходит из моды чокание. Даже при брудершафте чокаются редко.

Можно, не ожидая приглашения, отпить из рюмки, или, наоборот, в от­вет на приглашение только пригубить ее. На очередное предложение долить спиртного, когда нам больше этого не хочется, лучше сказать: «Спасибо, пока не хочу», — что предлагающему следует принять без дискуссии.

Вино отпиваем из рюмки понемногу; ликер — маленькими глотками; конь­як— тоже маленькими глотками, с перерывом, подогревая бокал в ладони; коктейль — маленькими глотками или через соломинку.

Таким образом, мы видим, что требования этикета весьма сложны, многообразны, а некоторые довольно вычурны. Одна­ко их знание и соблюдение делают приятной и комфортной не только нашу жизнь, но и жизнь окружающих нас людей в соот­ветствии с представлениями этики.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение этикета, наиболее полно отражающее Ваше представ­ление о нем. В чем выражаются связь и отличие этики и этикета?
2. Предлагаем Вам мнения известных людей по поводу этикета. Француз­ский философ Вольтер: «Этикет — это разум для тех, кто его не имеет»; анг­лийский писатель О. Уайльд: «Хорошие манеры важнее добродетели». Согласны ли Вы с их мнением?
3. Какие особенности и черты этикета прошлого должны, на Ваш взгляд, окончательно уйти «в небытие», а какие желательно сохранить или возродить? Насколько история этикета подтверждает его условно-согласительный характер?
4. На примере Беларуси проиллюстрируйте такие свойства этикета, как его связь с национально-культурными особенностями, его исторический и услов­но-согласительный характер.
5. В чем конкретно проявляются такие принципы современного этикета, как вежливость, тактичность и чуткость? Дайте оценку роли и места в обще­нии людей таким нормам этикета, как деликатность, скромность, чувство меры. Какие формы бестактности встречаются Вам чаще всего?
6. Ответьте на вопросы тестов 1—3; проверьте уровень Вашей общительно­сти и знание правил этикета; задумайтесь над причинами, лежащими в основе тех или иных норм-требований.

7. Проведите в группе ролевые игры по следующим ситуациям. Игра начинается с распределения «ролей» (заданий). Учащиеся сами или по предложению учителя выбирают для себя ту или иную ситуацию, роль в ней, подбирают партнеров. При исполнении определенной ситуации все ос­тальные учащиеся выступают в роли экспертов, комментируя и оценивая пра­вильность или ошибочность происходящего. Предлагаемые ситуации могут быть также использованы на зачете в качестве дополнительных заданий.

* Вы подходите к компании ребят и девушек. Поздоровайтесь со всеми (роли: «герой», 6—7 ребят).
* Вы идете по улице с девушкой, навстречу — Ваш приятель. Познакомьте их (роли: «герой», она, он).
* Вы впервые привели свою девушку в дом. Познакомьте ее со своими родителями (роли: «герой», мама, папа, девушка).
* По улице идут две девушки и юноша. Где его место? Где их место? (роли: юноша, девушки).
* Вам надо вместе с девушкой войти и выйти из транспорта. Как Вы это делаете (роли: она, он).
* Задание группе учащихся: разыграйте сценку «Как не надо вести себя в театре», предложите «зрителям» найти как можно больше ошибок.
* Похожее задание: «Как не надо вести себя на танцах или дискотеке».
* В магазине: а) Вас обвесили; 6) Вам нагрубили. Ваша реакция? (роли: продавец, покупатель).

Разбейтесь на пары и проведите диалог-игру «Нам звонят, мы звоним».

* звоните Вы — в учреждение;
* звонят Вам — на работу;
* звоните Вы — домой знакомым;
* звонят Вам — домой. Вы приглашены в гости. Что вы подарите:
* любимой девушке;
* ее родителям;
* своему другу;
* просто знакомому человеку (мужчине, женщине, ребенку);
* деловому партнеру, с которым у Вас официальные отношения;
* сотруднику — женщине или мужчине? Вы в гостях:
* кто первый садится за стол и встает — гости или хозяева?
* за кем Вы будете «ухаживать» w за соседкой слева или справа? Вы пригласили в ресторан девушку. Сыграйте сценку «В ресторане».

• Проведите игру «Чаепитие с комментариями». Ею можно завершить изу­чение курса. Накройте столы к чаю (пусть все будет «по-настоящему», в меру ваших возможностей), под каждый прибор положите вопросы-сюрпризы, ка­сающиеся правил поведения за столом. Комментируйте ответы и свое поведение.

Правильно ли мы говорим?

* Найдите ошибки в следующих фразах: «...выбежали девки и лакей со свечами и радостными лицами...»; «...покраснел от смущения и от быстрой ходьбы...»; «...подготовка охотников для истребления волков и лиц, ответст­венных за мероприятие...».
* Как правильно сказать: класть или ложить; покластъ или положить; са­жать или садить; «я одел пальто» или «я надел пальто»?
* Какие слова здесь «лишние»: в мае месяце; сто рублей денег; беречь каж­дую минуту времени; свободная вакансия на работу в фирме?

ПРАКТИКУМ

I. МАТЕРИАЛ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

В.А. СУХОМЛИНСКИЙ О ВОСПИТАНИИ

Василий Александрович Сухомлинский (1918—1969) — за­мечательный советский педагог 60-х гг., всю свою жизнь отдавший детям. В своей деятельности учителя и дирек­тора знаменитой Павлышской средней сельской школы он проповедовал и воплощал любовь к детям и гуманистиче­ские идеи педагогической этики. Автор новаторских для своего времени книг «Духовный мир школьника» (1961), «Нравственный мир молодого поколения» (1963), «Сердце отдаю детям» (1969), «Рождение гражданина» (1970), ос­новные мысли которых и сегодня современны и актуальны. Фрагменты из его работ мы приводим в сокращенном виде.

Я твердо верю в силу воспитания

Для меня было бы самым большим наказанием, если бы подросток про­шел через мою жизнь, не оставив следа ни в памяти, ни в сердце. Если он уходит от тебя серым, безликим, — значит, ты не сумел ничего оставить в нем. И вряд ли для учителя может быть что-либо печальнее такого финала. Ибо все, что мы называем воспитанием, есть великое творчество повторения. Что самое , главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям.

Альфой и омегой моей педагогической веры является глубокая вера в то, что человек таков, каково его представление о счастье.

Детство — важнейший период человеческой жизни, не подготовка к буду­щей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, — от этого в решающей степени зави­сит, каким человеком станет сегодняшний малыш.

Обсуждение конкретных жизненных судеб привело нас к проблеме гармо­ний педагогических воздействий. ... Педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманны, целенаправ­ленны, эффективны другие средства воздействия. Сила красоты как воспита­тельного средства зависит от того, насколько умело раскрывается сила труда как воспитательного средства, насколько глубоко и продуманно осуществля­ется воспитание разума, чувств. Слово учителя приобретает воспитательную силу лишь тогда, когда действует сила личного примера старших, когда все другие воспитательные средства проникнуты нравственной чистотой и благо­родством.

... Любое воздействие на личность теряет свою силу, если нет сотни других воздействий. ... Педагогическая наука отстает в той мере, в какой она не иссле­дует десятки и сотни зависимостей и взаимообусловленностей воздействий на личность. Она станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообуслов­ленности педагогических явлений.

Механическое, бездумное претворение теоретического положения в факт практического опыта приводит к опустошению живой мысли учителя, выхо­лащивает из педагогического труда то, что составляет его сердцевину, его душу — неповторимость жизненных явлений, радость обновления, которое приходит к педагогу с каждым новым поколением учеников, необходимость творчества. Теория остается источником, питающим мастерство учителя, до тех пор, пока она живет в опыте ... преломляясь в творческом индивидуальном труде тысяч и тысяч педагогов, пока она развивается. Если же теоретические положения мыс­лятся как нечто вечное, неизменное, на все случаи годное, происходит ее окостенение. Теория становится догмой.

Что такое учебно-воспитательный процесс? В нем три слагаемых: наука, мастерство, искусство... Воспитание в широком смысле — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления — и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает, причем этот процесс характерен глубокой индивидуальностью явлений: та или иная педагогическая истина, верная в одном случае, становится нейтральной во втором, абсурдной — в третьем. Та­кова природа нашего педагогического дела.

Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в при­митивный присмотр, воспитатель — в неграмотную няньку, педагогика — в знахарство. Нужно научно предвидеть — в этом суть культуры педагогического процесса, и чем больше тонкого, вдумчивого предвидения, тем меньше не­ожиданных несчастий.

...Нельзя сводить духовный мир маленького человека к учению. Если мы будем стремиться к тому, чтобы все силы души ребенка были поглощены уро­ками, жизнь его станет невыносимой. Он должен быть не только школьником, но прежде всего человеком с многогранными интересами, запросами, стрем­лениями.

Я глубоко убежден, что наиболее точным определением было бы следую­щее: процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников — в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний. Десятки, сотни нитей, духовно связывающих учителя и учаще­гося, — это те тропинки, которые ведут к человеческому сердцу, это важней­шее условие дружбы, товарищества учителя и учащихся...

Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка нико­гда не появится зло. И если в школах есть насторожившиеся, ощетинившиеся, недоверчивые, а иногда и злые дети, то лишь потому, что учителя не узнали их, не нашли подхода к ним, не сумели стать их товарищами. Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужда­нием в потемках.

Научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по ка­ким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в обще­ственной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой при­роде своей педагогический труд - повседневное общение с детьми — углубля­ет любовь к человеку, веру в него. Призвание к педагогической деятельности развивается в школе, в процессе этой деятельности.

...Быть хорошим учителем можно, только будучи хорошим воспитателем... Без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура, все знания педагога являются мертвым багажом.

Я всегда стремился убедить учителей в том, что, если ты видишь ученика только из-за своего стола в классе, если он идет к тебе только по вызову, если весь его разговор с тобой только ответы на твои вопросы, никакие знания психологии тебе не помогут. Надо встречаться с ребенком как с другом, еди­номышленником, пережить вместе с ним радость победы и горечь утраты.

Уже в первые годы Педагогической работы мне стало ясно, что подлинная школа — это не только место, где дети приобретают знания и умения. Уче­ние — очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка. Чем ближе я присматривался к тому, что все мы привыкли называть учебно-воспи­тательным процессом, тем больше убеждался, что подлинная школа — это многогранная духовная жизнь детского коллектива, в которой воспитатель и воспитанник объединены множеством интересов и увлечений.

Учение — это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием в широком смысле этого понятия. В воспитании нет главного и второстепенного, как нет главного лепестка среди многих лепестков, создающих красоту цветка. В воспитании все главное — и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока, и взаимоотношения воспитанников в коллективе.

Каждый из нас должен быть не абстрактным воплощением педагогической мудрости, а живой личностью, которая помогает подростку познать не только мир, но и самого себя. Решающее значение имеет то, каких людей увидит в нас подросток. Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать. Ни­что так не удивляет, не увлекает подростков, ничто с такой силой не пробуж­дает желания стать лучше, как умный, интеллектуально богатый и щедрый человек. В наших воспитанниках дремлют задатки талантливых математиков и физиков, филологов и историков, биологов и инженеров, мастеров творче­ского труда в поле и у станков. Эти таланты раскроются только тогда, когда каждый подросток встретит в воспитателе ту «живую воду», без которой задат­ки засыхают и хиреют.

...Можно ли согласиться с тем, что воспитание в узком смысле понятия не включает в себя образования и обучения, не включает формирование миро­воззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физическое развитие? Что значит «воспитание в узком смысле»? Разве можно сформиро­вать мировоззрения без обучения и образования? Разве можно воспитывать человеческую душу, не имея в виду того, что человек видит, узнает, познает, осмысливает в процессе образования? С другой стороны, разве мыслимо обра­зование вне воспитания мировоззрения?

Надо понимать движения детского сердца

Нет в мире более гуманных профессий, чем профессии врача и педагога. До последней минуты борется врач за жизнь человека, никогда он не даст почув­ствовать больному, что его состояние плохое, даже безнадежное. Это азбучная истина врачебной этики. Мы, учителя, должны развивать, углублять в своих коллективах нашу педагогическую этику, утверждать гуманное начало в вос­питании как важнейшую черту педагогической культуры каждого учителя. Это целая область нашего педагогического труда, область почти не исследованная и во многих школах забытая, хотя о чуткости, гуманности, заботливости об­щих разговоров немало.

... Слова о чуткости часто лишь провозглашаются и, не реализуясь на прак­тике, превращаются в демагогию, болтовню. Можно ли говорить о чуткости, когда совершенно нормальный, здоровый ребенок из-за неуспеваемости по одному предмету остается на второй год? Можно ли говорить о чуткости в противоположном случае, когда, махнув на все рукой, учитель «натягивает» ребенку тройку, лишь бы не оставить на второй год? И в том и в другом случае - полное равнодушие к судьбе ребенка. И причина такого равноду­шия — в незнании ребенка, в отсутствии прочного психологического фунда­мента работы педагогического коллектива. Для многих ... учителей неуспеваю­щий, отстающий ребенок — это тайна за семью печатями. Без знания души ребенка, особенностей его мышления, восприятия окружающего мира слова о кости остаются пустым звуком; без знания души ребенка нет педагогической культуры...

Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты, у них даже свое из­мерение времени: в годы детства день кажется годом, а год — вечностью. Имея доступ в сказочный дворец, имя которому — детство, я всегда считал необхо­димым стать в какой-то мере ребенком. Только при этом условии дети не будут смотреть на вас как на человека, случайно проникшего за ворота их сказочно­го мира, как на сторожа, охраняющего этот мир, сторожа, которому безраз­лично, что делается внутри этого мира.

Это не сентиментальность, когда ребенок считает, что игрушечный авто­мобиль с поломанным колесиком страдает от боли так же, как израненный птенец, — это отзывчивость, основа доброты и поэтичности.

У ребенка бывают свои — маленькие и большие — тревоги, огорчения, заботы, несчастья. Учитель, обладающий высокой эмоциональной культурой, сразу видит, что у ребенка что-то не в порядке. Это видно прежде всего по глазам... Заметив, что у ребенка не все благополучно, чуткий учитель не станет сразу же расспрашивать. Но он найдет способ как-то дать понять, почувство­вать ребенку, что он, учитель, догадывается о его сердечной тревоге... А наедине можно и расспросить. Но если педагог убедился, что ребенок нуждается в помо­щи, остаться в стороне или забыть о ребенке — значит нанести ему новую травму.

Бывает, что у ребенка какая-нибудь пустяковая, с точки зрения взросло­го, обида; например, кто-то спрятал его игрушку... Но нельзя забывать, что у детей свои масштабы измерения радостей и горестей, добра и зла. Учитель-гуманист никогда не забывает, что он сам был ребенком. Надо войти в поло­жение ребенка, разделить с ним его горе, помочь ему. Нередко бывает, что самая желанная и дорогая для ребенка помощь — это сочувствие, сострадание, сердечное участие. Равнодушие же, безразличие потрясает ребенка...

...До тех пор, пока ребенка не удалось увлечь детскими радостями, пока в его глазах не пробудился неподдельный восторг, пока мальчик не увлекся детскими шалостями, — я не имею права говорить о каком-то воспитательном влиянии на него. Ребенок должен быть ребенком... Если, слушая сказку, он не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах пренебрежение, — это значит, что-то в детской душе надломле­но, и много сил надо приложить, чтобы выпрямить детскую душу.

Где-то в самом сокровенном уголке сердца у каждого ребенка своя струна, она звучит на свой лад, и чтобы сердце отозвалось на мое слово, нужно на­строиться самому на тон этой струны. Я уже не раз замечал, какие тяжелые переживания рождаются в детском сердце, когда ребенок чем-то встревожен, огорчен, а воспитатель не знает об этом. Сумею ли я знать, чем живет ребенок каждый день, что у него на душе? Буду ли я всегда справедлив с детьми?

Справедливость — это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет ка­кой-то абстрактной справедливости - вне индивидуальности, вне личных ин­тересов, страстей и порывов. Чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка. Вот почему дальнейшее воспитание пред­ставлялось мне как все более глубокое познание каждого ребенка.

Чем ближе я знакомился с будущими воспитанниками, тем больше убеж­дался, что одной из важных задач, которые стоят передо мной, является воз­вращение детства тем, кто в семье лишен его.

...Жизнь утвердила убеждение в том, что если маленькому ребенку не уда­ется возвратить веру в добро и справедливость, он никогда не может почувст­вовать человека в самом себе, испытать чувство собственного достоинства. В подростковом возрасте такой воспитанник становится озлобленным, для него нет в жизни ничего святого и возвышенного, слово учителя не доходит до глубины его сердца.

Выпрямить душу такого человека — одна из наиболее трудных задач воспи­тателя; в этом самом тонком, самом кропотливом труде происходит, по суще­ству, главное испытание по человековедению. Быть человековедом — значит не только видеть, чувствовать, как ребенок познает добро и зло, но и защищать нежное детское сердце от зла.

В годы детства каждый человек требует участия, ласки. Если ребенок вы­растает в обстановке бессердечности, он становится равнодушным к добру и красоте. Школа не может в полной мере заменить семью и особенно мать, но если ребенок лишен дома ласки, сердечности, заботы, мы, воспитатели, долж­ны быть особенно внимательны к нему.

Встречая детей, я каждый день всматривался в их лица. Печальные глаза ребенка - что может быть более трудное в сложном процессе воспитания. Если в детском сердце горе, ребенок только... присутствует в классе. Он — как туго натянутая струна: притронешься неосторожно — причинишь боль. Каждый ре­бенок переживает горе по-своему: одного приласкаешь — и ему станет легче, другому ласковое слово причиняет новую боль. Педагогическое мастерство в таких случаях заключается прежде всего в человеческой мудрости: умей щадить больное сердце, не причиняй воспитаннику нового горя, не прикасайся к ранам его души. Потрясенный горем, охваченный смятением ученик, конеч­но, не может учиться так, как он учился раньше; горе накладывает отпечаток на его мышление. Самое главное для учителя — это прежде всего видеть дет­ское горе, печаль, страдания. Видеть и чувствовать детскую душу. В том, как учитель относится к горю ребенка, насколько способен он понимать и чувст­вовать детскую душу — заключается основа педагогического мастерства.

Надо прежде всего понимать движения детского сердца. Этому невозможно научиться с помощью каких-то специальных приемов. Это дается лишь благо­даря высокой эмоционально-нравственной культуре педагога. Какими бы ис­токами ни питалось детское горе, у него всегда есть что-то общее: грустные, печальные глаза, в которых поражает недетская задумчивость, безучастность, тоска, одиночество. Ребенок, переживающий несчастье, не замечает игр и раз­влечений товарищей; ничто его не может отвлечь от горестных мыслей. Самая тонкая и доброжелательная помощь маленькому человеку — это разделить его горе, не прикасаясь к глубоко личному, сокровенному. Грубое вмешательство может вызвать озлобленность, а советы не унывать, не отчаиваться, держать себя в руках, если за ними нет подлинно человеческого чувства, воспринима­ются детьми как неуместная болтливость...

Если бы меня спросили, что самое трудное в нашей работе, я бы ответил: говорить с ребенком о его отце и матери. Здесь малейшее неумение, оплош­ность, неточность могут привести к пагубным последствиям....Бывают такие обстоятельства, когда перед ребенком как будто бы острое лезвие ножа: он в ужасе, все в нем замирает. Такое чувство переживается в минуту обнажения тех интимных семейных взаимоотношений, которые ребенку хочется прикрыть, спрятать... Вот почему мне хочется сказать отцам: знайте и помните: дети пере­живают ваше падение, как свое личное горе, воспринимают вашу радость, как свою. Берегите же детскую любовь к человеку, укрепляйте веру в человека.

Я не могу без сердечной боли думать о том, что во многих школах сидят за партами где-то сзади, как отверженные, угрюмые, раздражительные или же равнодушные ко всему отстающие, второгодники. Нельзя допускать, чтобы они ушли из школы ожесточившимися или равнодушными к знаниям! Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая.

Глубоко ошибаются те, кто видит гуманность в ровном, сдержанном тоне учителя, подкрашивающего при этом свои поучения сиропом доброты. Добро­та — это не тон и не специально подобранные слова. Подлинный воспитатель -всегда человек широкого эмоционального диапазона, он глубоко переживает и радость, и огорчение, и тревогу, и возмущение. Если дети чувствуют в этих человеческих страстях своего наставника правдивость — это и есть настоящая доброта. Подлинный воспитатель редко говорит своим питомцам: будьте хоро­шими. Доброту его души воспитанники чувствуют в глубокой правдивости и искренности. Подлинная доброта — это правдивость. Она далеко не всегда бы­вает приятной. Часто правда бывает горькой, тревожной, в ней — огорчение и обида. Но самая горькая правда утверждает в душе ребенка стремление быть хорошим, потому что доброта — а правдивость это и есть подлинная доброта — по самой своей природе никогда не унижает человеческого достоинства.

Великий русский педагог К. Ушинский писал, что мы можем сильно лю­бить человека, с которым постоянно живем, и не ощущать этой любви, пока какое-нибудь несчастье не покажет нам всю глубину нашей привязанности... Я вспоминаю эти слова каждый раз, когда длительное время не вижу детей, не чувствую их радостей и огорчений. С каждым годом у меня все больше крепло убеждение: одна из определяющих черт педагогической культуры — это чувст­во привязанности к детям. Но если чувству, по словам К. Станиславского, «приказывать нельзя», то воспитание чувств учителя, воспитателя является самой сущностью высокой педагогической культуры.

Побуждение к труду души

Воспитание ... заключается прежде всего в том, чтобы вырабатывать, отта­чивать у человека способность быть воспитываемым. Способность же быть вос­питываемым — это чуткость души, чуткость сердца воспитанника к тончайше­му оттенку слова воспитателя, к его взгляду, к жесту, к улыбке, к задумчиво­сти и молчаливости...

Гуманное отношение к ребенку означает понимание учителем той простой и мудрой истины, что без внутренних духовных усилий ребенка, без его жела­ния быть хорошим немыслима школа, немыслимо воспитание. Настоящий мас­тер педагогического дела и понукает, и заставляет, и принуждает, но все это делает так, что в детском сердце никогда не угасает этот драгоценный огонек: собственное желание быть хорошим... Подлинный мастер, даже упрекая, вы­ражая недовольство ребенком, изливая свой гнев (учитель также имеет право быть гневным, как и любой эмоционально культурный, воспитанный чело­век), — даже в гневе всегда помнит: только бы не погасить у ребенка эту мысль — мысль о не достигнутой цели, о желанности достижения цели.

Я понимаю мастерство воспитания так, что каждое прикосновение воспи­тателя к своему питомцу является в конечном счете побуждением к труду души. Чем тоньше и нежнее оно, это побуждение, тем больше силы, исходящие из глубин души, тем в большей мере становится маленький человек воспитате­лем самого себя.

Каждому вдумчивому педагогу известно, как сильно уязвляется самолюбие ученика, даже первоклассника, если он убеждается, что о нем думают хуже, чем он есть. И наоборот, если ребенок понял и почувствовал, что воспитатель и коллектив замечают и одобряют его личные достоинства, он прилагает уси­лия к тому, чтобы стать еще лучше. В этом детском стремлении, в этих нравст­венных усилиях и заключается, по существу, весь секрет педагогического мас­терства. Никакой воспитатель не может утвердить в душе ребенка хорошее, если сам ребенок не стремится к этому. Но это стремление есть только там, где коллектив и воспитатель видят в ребенке прежде всего хорошее.

...Причина бессилия воспитателя и даже коллектива перед трудным ребен­ком кроется не в том, что этот воспитанник неисправим, а в том, что самый процесс воспитания идет по ложному пути: воспитатель стремится только ис­коренять пороки, в лучшем случае, предотвращает их возникновение. Опыт (во многих случаях горький опыт) убедил, что таким путем нельзя воспитать стойких нравственных убеждений... С первого дня пребывания в школе надо уметь увидеть и неустанно укреплять, развивать в ребенке все лучшее.

...Путь к сердцу ребенка пролегает не через чистую, ровную тропинку, на которой заботливая рука педагога только то и делает, что искореняет сорня­ки — пороки, а через тучное поле, на котором развиваются ростки моральных достоинств... Пороки искореняются сами по себе, уходят незаметно для ребен­ка, и уничтожение их не сопровождается никакими болезненными явления­ми, если их вытесняет бурная поросль достоинств.

Я горжусь своим педагогическим кредо: моими любимыми воспитанника­ми являются не послушные и безропотные, готовые со всем соглашаться и во всем повиноваться, а своенравные, волевые, беспокойные, иногда проказни­ки и шалуны, но бунтари против зла и неправды, готовые отдать голову на отсечение, но отстаивать принципы, которые стали неотделимыми от их лич­ности. Как бережно хранить, как заботливо лелеять надо в человеке эти порой незаметные с первого взгляда ростки — ростки души, готовой к мужественно­му и бескомпромиссному труду, к борьбе за правду, благородство.

Юношескую непосредственность, задор, огонек надо заботливо хранить и лелеять. Это требует от воспитателя исключительного внимания и такта по отно­шению к ошибкам, опрометчивым шагам и решениям, вытекающим из эмоцио­нальной насыщенности мыслей молодых людей.... Чтобы стать настоящим чело­веком, ученик должен прежде всего уважать самого себя, без этого уважения, без любви к красоте в самом себе немыслима человеческая культура, немыс­лима и нетерпимость ко всему, что унижает человека. Да, не надо бояться слов «любовь к самому себе» — это не самолюбование, а гордость, чистая вера в доброе начало в самом себе. ...Без самоуважения нет нравственной чистоты и духовного богатства личности. Уважение к самому себе, чувство чести, гордо­сти, достоинства — это камень, на котором оттачивается тонкость чувств... Но чтобы воспитать в формирующемся человеке самоуважение, воспитатель сам должен глубоко уважать человеческую личность в своем питомце.

Есть учителя, которые стремятся устранять недостатки воспитанников пря­мым и, казалось бы, самым надежным путем: выставляют наружу детские сла­бости в надежде на то, что ребенок критически оценит свое поведение, «опом­нится», будет стремиться стать хорошим. Но в подавляющем большинстве слу­чаев это воздействие оказывается самым неудачным. Дело в том, что такой путь к детскому сердцу как бы обнажает, уязвляет его самые больные, самые чувствительные места: самолюбие, чувство личного достоинства, человече­скую гордость. И естественно, что ребенок начинает защищаться. Особенно когда он убежден, что его горе приносит радость воспитателю. А иногда, не чувствуя уважения со стороны взрослого человека и не умея доказать свое нравственное достоинство, ребенок ищет, чем бы напомнить о себе. И часто напоминает предосудительным поведением.

Желание быть первым в учении, в творческом труде - это благородная человеческая черта, которую воспитателю необходимо всячески развивать у питомцев. ...Каждый воспитанник на определенном этапе своего духовного раз­вития должен пережить ни с чем не сравнимую радость первенства. Каждому нужна моральная поддержка, а особенно тем, кто в силу самых разнообразных обстоятельств чувствует себя посредственностью. В школе не будет ни одной посредственности, а значит, в жизни не будет ни одного несчастливого чело­века, если мудрость воспитателя «докопается» до «творческой жилки» в каж­дом воспитаннике и если его умело сказанное слово побудит к соревнованию творческих способностей.

Мы щадили самолюбие подростков тем, что избегали сравнения: вы учи­тесь хорошо, а вы — плохо. Оценка умственного труда людей, которые имеют разные способности, требует большого такта. Наша оценка знаний основыва­лась на желании каждого подростка стать лучше, на доверии к нам, педагогам, и на вере в нас... Моральные силы для преодоления своих слабых сторон (в том числе и неуспеваемости по тому или другому предмету) ребенок черпает в своих успехах, и как раз в той деятельности, в которой он может лучше всего проявить себя, раскрыть все свои духовные силы.... Необходимо заметить в каждом воспи­таннике все наилучшее, развивать его, не ограничивать это наилучшее рамками школьной программы, поощрять самостоятельную работу - творчество.

Нельзя никогда ставить воспитаннику в упрек его возраст, физическую силу, как это, к сожалению, иногда делают некоторые педагоги («Ты уже большой, здоровый, выше матери и сильнее ее — почему же ты плохо учишься?» и т. п.). Учащийся сам прекрасно осознает свои силы и возможности, и оттенок укориз­ны в характеристике этой стороны его личности часто угнетает его.

Надо идти по другому пути: пробуждать у питомцев чувство гордости свои­ми силами, а если у них встретились какие-нибудь затруднения, например в учении, подбодрить их, вселить уверенность в возможности преодоления труд­ностей. Проявлением уважения духовных и физических сил юношей и деву­шек, признанием их зрелости является, в частности, переход воспитателя в обращении к ним с «ты» на «вы».

...Следует иметь в виду некоторые подводные камни самой логики педаго­гического процесса: обучение проникнуто постоянной, повседневной провер­кой (контролем), ежечасным сравнением успехов одного ученика с успехами другого. За всем этим таится опасность разочарования, неуверенности в своих силах, замкнутости, равнодушия, озлобления, то есть таких душевных сдви­гов, которые приводят к огрублению души, утрате чуткости к слову и красоте. Бывает, воспитатель удивляется: почему подросток в ответ на доброе слово грубит, почему он не понимает ласки? Да потому, что душу его огрубили, «закалили» недоверием, подозрительностью, ежедневными уколами в самое чувствительное место человеческой души — самолюбие. Видишь, мол, твой товарищ отвечает на пятерку, а ты троечник. Как же тебе не стыдно, да и есть ли у тебя хоть капля самолюбия? Слов этих может и не быть, но подтекст часто бывает именно таким. Постоянная апелляция к самолюбию приводит к одереве­нению, пригашению самолюбия; сердце подростка словно бы покрывается льдом. Пытаться проникнуть в его сердце добрым словом — все одно что отогреть теплы­ми ладонями толстую льдину: она не отогреется, ее нужно растопить.

Как же обойти эти подводные камни воспитания? Мы всегда боялись дать почувствовать подростку, что не верим в него. Потому что, как только он это почувствует, научится виртуозно обманывать воспитателя и родителей, дос­тигнет в этом деле утонченности. Неверие в человека словно парализует душу подростка, не оставляет в ней места для самостоятельных решений, напряже­ния волевых усилий для преодоления трудностей, — он привыкает все делать из-под кнута. Мы полагались на внутренние духовные силы человека: не стоя­ли у него над душой, не держали его за руку, а предоставляли ему свободу выбора, и он выбирал как раз то, что мы от него ждали: напрягал волевые усилия, преодолевал трудности, переживая при этом уважение к самому себе.

Мы договорились: если подросток не выполнил задания потому, что чего-то не понял, не ошеломлять его сразу оценкой. Мы вообще не ставили неудов­летворительных оценок. «Если вы еще не поняли, поработайте, подумайте, выполните самостоятельно то, что нужно было выполнить вместе с классом» — такими были смысл и тон обращения. За доверие подростки платили нам ис­кренностью и трудолюбием. Эти отношения были бы недостижимой мечтой, если бы весь дух школьной жизни не воспитывал у подростков чувства собст­венного достоинства и уважения к самому себе. Подчеркиваю, что на одних только уроках таких взаимоотношений достичь невозможно...

Все показное воспитывает в человеке лицемера. Но есть и более тонкое, завуалированное проявление этого зла — нарочитая преднамеренность, искус­ственность воспитательной ситуации. Это бывает тогда, когда маленький чело­век чувствует: педагог говорит со мной не потому, что ему интересно со мной говорить, а потому, что ему надо выполнить свой воспитательный прием, поставить «галочку». Эту искусственную ситуацию особенно безошибочно рас­познают подростки. Они не терпят такого воспитания. ...А уж раз подросток чувствует нарочитость того, что ему говорят, раз он понял, что вы специально говорите с ним, чтобы его воспитывать, — душа его, образно говоря, застеги­вается на все пуговицы, замыкается.

Как известно, педагогический эффект любого воспитательного явления тем выше, чем менее ребенок чувствует в нем замысел педагога. Эту законо­мерность мы считаем средоточием педагогического мастерства, основой уме­ния найти путь к сердцу ребенка, подойти к нему так, чтобы любое дело, в которое он вовлекается, становилось для него потребностью, страстью, меч­той, а воспитатель — его товарищем, другом, единомышленником.

Одно из наиболее трудных испытаний для педагога

Тончайшим способом влияния на юную душу являются, по моему мне­нию, слово и красота. ...Тонкость внутреннего мира человека, благородство морально-эмоциональных отношений не утвердишь без высокой культуры сло­весного воспитания. Слово учителя — ничем не заменимый инструмент воз­действия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу. ...Множество школь­ных конфликтов, нередко оканчивающихся большой бедой, имеет своим ис­точником неумение учителя говорить с учениками.

Главное, что определяет эффективность слова учителя, — его честность. Ученики очень тонко чувствуют правдивость слова учителя, чутко откликаются на правдивое слово. Еще тоньше чувствуют дети неправдивое, лицемерное слово.

Претворение в конкретные нормы и правила школьного воспитания идеи уважения к человеку требует большой педагогической культуры и мастерства. Здесь перед педагогом всегда существует опасность либо сбиться на слащавое сюсюканье, всепрощенье (что в конечном счете ведет к равнодушию), либо подменить авторитет грубой силой и безграничной властью.

Не поймите меня, уважаемый читатель, так, что я против приказания, требования, порядка в воспитании. Без разумного проявления воли воспитате­ля, требований коллектива, общества воспитание превратилось бы в стихию, а слова воспитателя — в розовую водичку, сладенький сироп абстрактного добра... Подростки уважают, любят, ценят людей сильной воли и не терпят людей безвольных, не переносят пустопорожней болтовни. Это золотые исти­ны и золотые правила нашей системы воспитания. Я предостерегаю от того отвратительного, недопустимого в воспитании явления, когда, кроме приказа и требования, ничего нет, когда не уважается воля личности подростка. Мас­терство волевого влияния воспитателя на душу подростка состоит в том, что­бы, понимая свой долг, подросток с радостью отдавал сам себе приказы и сам ставил перед собой требования, чтобы вы, воспитатель, увлекли, одухотвори­ли его моральной красотой человеческого долга...

Правильно, с достоинством воспринимать горькие, но справедливые сло­ва старшего — очень сложное дело, этому надо долго и настойчиво учить... Нам, педагогам, приходится часто выражать неодобрение, осуждение в десят­ках, сотнях самых разнообразных оттенков, и делать это надо так, чтобы чело­век представал перед нами с открытым сердцем, не замкнулся, не увидел в наших горьких словах предубеждения. Если бы меня спросили, какая в нашей сложной профессии самая сокровенная тайна, от овладения которой зависит способность властвовать умами и сердцами, я бы ответил: умение воспитывать у питомцев правильное отношение к моему неодобрению, осуждению.

Я нисколько не отрицаю понятия «нельзя» в воспитании... Многие беды имеют своими корнями как раз то, что человека с детства не учат управлять ими желаниями, не учат правильно относиться к понятиям «можно», «надо», «нельзя». Но я — за то, чтобы, воспитывая в человеке умение управлять своими желаниями, возвышать человека, а не унижать его, как это делают учителя, наказывая учеников. Проблема возвышения человека — это, по-моему, ключ к той нравственной сердцевине, которую нам надо создавать. Воспитательная сила порицания учителя зависит от его моральных качеств, от его тактичности, авторитета. Какой бы резкой ни была оценка поведения ученика, опытный воспитатель никогда не допускает уничтожающей оценки. В умном порицании всегда есть оттенок удивления: «Я никогда не ожидал от тебя такого поступка, я считал и продолжаю считать тебя лучше, чем ты сам заявляешь о себе своим поступком». Эти слова не произносятся, но обязатель­но «читаются между строк» — в этом как раз и заключается искусство порица­ния. Если же воспитатель вместо тонкого, умного порицания «практикует» ругань, оскорбляет достоинство школьника — это вызывает ожесточенность, отчаяние, злобу и замкнутость, отношение к воспитателю как к враждебной силе. Искусство порицания состоит в мудром сочетании строгости и доброты: ученик должен почувствовать в порицании педагога не только справедливую строгость, но и человеческую заботу о себе.

Ремень и тумаки в воспитании... Стыд и позор нам, педагогам, — стыд и позор потому, что в школу, в это святое место гуманности, добра и правды, ребенок нередко боится идти, потому что знает: учитель расскажет отцу о его плохом поведении или неудачах в учебе, а отец будет бить. Это не абстрактная схема, а горькая истина; об этом часто пишут в своих письмах матери и даже сами дети. Записывая в дневник школьника: «Ваш сын не хочет учиться, при­мите меры», учитель, по сути дела, часто кладет в ученическую сумку кнут, которым отец стегает своего сына.... Ребенок ненавидит того, кто бьет. Он очень тонко понимает и чувствует, что руку отца направляет учитель. Он начинает нена­видеть отца и учителя, школу и книгу.

Как правило, я прощаю ребенка, совершившего по ошибке дурной посту­пок. Прощение затрагивает самые чувствительные уголки детского самолюбия, рождает в душе ребенка волевую активность, направленную на то, чтобы ис­править ошибку. Ребенок не только глубоко раскаивается в совершенном, но и искупает вину активной деятельностью... Бывают обстоятельства, когда про­щение производит гораздо более сильную моральную встряску, чем произвело бы в данном случае наказание. Наказание, тем более если справедливость его сомнительна (именно так и бывает в подавляющем большинстве семейных конфликтов), огрубляет человеческую душу, озлобляет и ожесточает ее.

Запрещение — это один из очень нужных и эффективных приемов воспита­ния, если он умело применяется. Запрещением, — если за ним стоит необхо­димый моральный авторитет запрещающего, — предотвращаются многие беды — «прожигание» жизни, необоснованные претензии юнцов на жизненные блага, не заслуженные личным трудом... Ведь желания незрелого человека можно срав­нить с побегами на маленьком плодовом дереве: распускается на нем множе­ство ростков, и часть из них — «дикие», так называемые «волчки»; садовод их срезает, оставляя на дереве только плодоносные побеги. Так и с человечески­ми желаниями в детские и отроческие годы: школьнику хочется очень много­го, его желаниям нет конца. Но, если дать волю всему, что зеленеет, плодовое дерево одичает, обильная поросль «волчков» забьет плодоносные ветви. Если стар­шие стремятся удовлетворять любое желание ребенка, вырастает капризное су­щество, раб прихотей и тиран ближних. Воспитание желаний - тончайшая, фи­лигранная работа «садовода»-воспитателя, мудрого и решительного, чуткого и безжалостного. Он умело срезает «волчки», оставляя ростки, которые дадут плоды.

Признаком дремучего педагогического невежества является то, что отдель­ные воспитатели, оказывая доверие, напоминают воспитаннику: за тобой чис­лится много грешков, я об этом помню, но вот, видишь, доверяю тебе; зна­чит, я добрый человек, так будь же и ты хорошим... Подобные слова учителя — соль на рану в человеческом сердце: воспитанник чувствует, что педагог при­думал свой фокус с доверием только для того, чтобы усилить контроль. И он чаще всего отвергает попытку учителя.

Если взрослый может понять несправедливость как ошибку, то для ребен­ка понимание всех сложностей жизни еще недоступно... Ребенок чувствует не­справедливость и в грубом окрике, и в насмешке, и в мимоходом, казалось бы, брошенном замечании, и — что особенно серьезно и важно — в снисхож­дении взрослого к ребенку. Взвинченный ребенок не потерял веру в справед­ливость и в учителя. Больше того, он ожидает правдивого слова педагога, на­деется, что с ним поступят справедливо. Умный учитель, поняв свою ошибку, находит десятки средств, чтобы открыть «крышку» в кипящем чайнике. Если же учитель не обладает элементарной педагогической культурой, он, наобо­рот, стремится подавить возбуждение, «закрыть все клапаны», перевести ре­бенка в состояние тупой покорности. Иногда это и удается, но какой ценой!

Мания несправедливых обид и преследований — очень опасное заболева­ние — встречается значительно реже, чем взвинченность. Глубоко пережив однажды потрясение от несправедливой обиды, ребенок начинает видеть не­справедливость во всем... Чем дольше страдает ребенок этой болезнью, тем более ослабляется его воля. Он, как говорится, не может взять себя в руки. Готовясь к урокам, он больше думает не о содержании материала, а о том, как его вызовет учитель, как он станет придираться к ответу и т. д. У ребенка, подверженного мании несправедливых обид и преследований, рождается и постепенно развивается чувство ненависти не только к учителю, но и вообще ко всему, что связано со школой. Он придумывает самые разнообразные пред­логи, чтобы остаться дома. Неправдивость, склонность к обману — одно из характерных проявлений этого заболевания, когда оно становится хрониче­ским. Обманывая, ребенок смотрит в глаза учителю или матери ясными глаза­ми, ложь кажется ему правдой. Ребенок сам убежден, что его ложь — правда, особенно в тех случаях, когда речь идет о приготовлении уроков, о выполне­нии домашних заданий.

Напускная (деланная) беззаботность. Это, по существу, - обратная сторо­на озлобленности. Ребенок делает вид, что для него безразлично все: и плохие отметки, которые он получает почти ежедневно, и вызовы родителей в школу. Такая деланная беззаботность — своеобразное выражение активного протеста... Получив тетрадь с контрольной работой, за которую... ему поставлена двойка, ребенок небрежно, даже не посмотрев на ошибки, кладет тетрадь в парту. К доске выходит вразвалку, ведет себя развязно, пытаясь этим прикрыть посто­янное возбуждение и боль от унижения собственного самолюбия. Напускной беззаботностью как раз и страдают чаще всего очень самолюбивые дети.

Напускная беззаботность — удел активных, деятельных, энергичных, им­пульсивных ребят. Из-за незнания духовного мира ребенка учитель видит в активности — строптивость, в деятельности — шаловливость, в энергично­сти — стремление к верховодству, в импульсивности — капризы. Учитель пыта­ется подавить излишнюю, по его мнению, активность, допуская при этом грубость и бестактность, уязвляющую ребенка. Ребенок не понимает, чего хо­чет от него учитель, потому что он не чувствует, не ощущает свою активность как нечто отделимое от его натуры: активность в самом существе ребенка.

Примечательно, что среди детей и подростков, отличающихся такой напу­скной беззаботностью, совершенно нет девочек. Напускной беззаботностью страдают часто дети, обнаружившие в I—II, даже в III классе хорошие способ­ности, достигшие значительных успехов. Но потом с ними происходит что-то странное: успеваемость резко снижается, вместо четверок и пятерок появля­ются тройки, затем — двойки. Причина ясна: успехи достигались ребенком слишком легко, по существу, без труда, а учитель в свое время этого не заметил. Ребенок привык к хорошим отметкам. А когда встретился впервые с необ­ходимостью серьезно потрудиться, напрячь усилия, — не знает, что это зна­чит, как поступить. Он становится жертвой собственной распущенности. Пло­хие отметки ошеломляют его, болезненное самолюбие разыгрывается до пре­дела. Напускная беззаботность становится, кроме всего прочего, еще и средст­вом прикрыть стыд. Только большая активность и энергичность помогают ему избежать уныния и растерянности. Я останавливаюсь детально на этом состоя­нии, ибо оно свойственно преимущественно подросткам, развивается мед­ленно, постепенно и маскируется под обычную жизнерадостность. Отдельные учителя склонны видеть трезвый взгляд на вещи у учеников, проявляющих напускную беззаботность: ничего, мол, страшного нет, подросток понял, что больших успехов ему не достигнуть, поэтому и стал равнодушным. Чтобы рас­познавать различные психические состояния, нужна исключительно большая педагогическая культура, чуткость, внимательность.

Безучастность — обратная сторона напускной беззаботности. Это недуг де­вочек, хотя страдают им и слабовольные, застенчивые мальчики. Проявляется этот недуг значительно раньше, чем другие, и развивается сравнительно быст­рее: уже во II—111 классах можно встретить закоренелую безучастность. Безуча­стность представляется мне наиболее опасным психическим состоянием. Здесь значительно труднее возродить внутренние духовные силы ребенка А между тем зарождение этого состояния — бурное, и его нетрудно заметить. Безучаст­ными чаще всего становятся старательные, прилежные, трудолюбивые дети (преимущественно девочки), которым для достижения успеха надо немало потрудиться. Ребенок прилежно трудится, но на каком-то этапе у него не хва­тает сил — часто просто сил физических. А учитель, видя только результаты работы, не знает, какой ценой эти результаты достигаются. Ребенок, что на­зывается, выдохся, и вот - двойка или серьезное предупреждение учителя, вызов родителей. Ребенок остро переживает, его нервная система возбуждена, но это возбуждение кратковременное, скоро оно угасает, и наступает депрес­сия. У ребенка появляется новая опасность, от которой ему не удается изба­виться и которой не замечает учитель: чувство страха перед оценкой.

Страх — это не просто боязнь неудовлетворительной отметки, а результат глубокого потрясения. Это состояние начинается рано, с первых дней обуче­ния. И чем раньше оно началось, тем труднее его распознать — труднее отли­чить проявление страха от проявления замедленного умственного развития... Вообразите себе дитя, которое не представляет, что такое крик, да к тому же крик с угрозой (ведь есть хорошие семьи, в которых никогда не бывает крика). От крика такой ребенок буквально цепенеет. Страх настолько парализует его, что он не слышит даже собственного имени; речь учителя теряет для него смысл, он не может понять, о чем тот говорит. Бывает, что целые «куски» урока (15—20 минут) выпадают из сознания ученика.

Вот учитель остановился в изумлении: класс уже давно выводит кружочки, а Витя все еще ставит палочки. Учитель не понимает, в чем дело. И Витя посте­пенно приобретает репутацию невнимательного, несообразительного. Скован­ный, угнетенный страхом ребенок не может нормально мыслить. В его голо­ве - лишь обрывки процесса мышления. Страх сковывает его речь, и учителю ребенок кажется косноязычным. А в другой обстановке этот ребенок — как все ребята. С матерью, с отцом, со старшими товарищами — он не только трудо­любивый, но и умный, сообразительный, живой, веселый, предприимчивый... В большинстве случаев ребенок в конце концов избавляется от страха. Но под влиянием страха он в течение нескольких лет не может нормально развиваться. Самые драгоценные годы оказываются утраченными.

Ожесточенность - крайняя, наиболее глубокая реакция возбужденной нерв­ной системы. Опять-таки реакция на несправедливость... Жестокость направле­на против школы вообще и против учителя в особенности. Как правило, жестокость проявляется чаще всего у подростков. Поступки, в которых выражает­ся жестокость, являются, по существу, преступлениями, последствия которых бывают очень тяжелыми.

Что же надо делать, чтобы в школе не было этого? Самое главное — знать все это. Нельзя дальше мириться с тем, что для иных учителей духовная жизнь ребенка — книга за семью печатями. Вопрос о психических состояниях не дол­жен бы сходить с повестки дня педагогического совета, семинара по пробле­мам теории и практики воспитания.

Педагогическая теория должна быть проникнута психологией и не деляче­ством, а деловитостью. Нельзя быть гуманным, не зная души ребенка. Гуман­ность не создается какими-то специальными приемами. Подлинной гуманно­сти глубоко чужды снисходительность и подделка под детский лепет...Подлин­ная гуманность означает прежде всего справедливость. Но в школьной жизни нет и быть не может какой-то абстрактной справедливости. Справедливость — это чуткость учителя к индивидуальному духовному миру каждого ребенка. Справедливым педагог может быть тогда, если у него есть достаточно духовных сил, чтобы уделить внимание каждому ребенку. Трафарет, шаблон, стрижка всех под одну гребенку — это худшее проявление равнодушия, несправедливости.

Нельзя закрывать глаза на то, что в некоторых школах дети не понимают и не чувствуют человеческой индивидуальности в учителе, им чуждо сочувствие к трудностям в его работе. Уставшему, нередко выбившемуся к концу уроков из сил учителю дети досаждают своими шалостями, проказами; учитель нерв­ничает, кричит... Крик — это самый верный признак отсутствия культуры че­ловеческих отношений. Крик учителя ошеломляет, оглушает ребенка... Навер­ное, вам приходилось замечать, что у учителя, раскричавшегося на детей, совершенно не тот голос, что в спокойной обстановке. Он и сам не узнает своего голоса... Крик учителя заглушает, притупляет голос детской совести...

Вы спросите: а может ли учитель вообще повышать голос, прикрикнуть? Отвечу так: ...чувства эмоционально воспитанного человека доходят до дет­ских сердец и без крика. Учитель, обладающий высокоразвитой чуткостью к духовному миру ребенка, никогда не кричит. Тревогу, огорчение, недоуме­ние, изумление, негодование - все эти чувства и десятки оттенков подобных чувств дети «улавливают» в обычных словах своего наставника. Для того чтобы эти чувства были восприняты детьми, подлинному педагогу-гуманисту не надо заниматься какими-то риторическими упражнениями. Если чувства живут в душе, дети «прочитают их между строчек».

Ничто так не огрубляет юное человеческое сердце, не ожесточает его, как оскорбление. Оскорбление поднимает из тайников человеческого подсознания грубые, иногда звериные инстинкты. Мы не покончим с преступностью среди несовершеннолетних и юношества, пока не исчезнет эта нетерпимая черта педагогического бескультурья — оскорбления. Иногда взрослому уму кажется непостижимым: почему подросток или юноша совершил столь жестокое, бес­человечное преступление; как у него поднялась рука на человека, на его дос­тоинство? Приглядимся внимательнее к такому юноше, и мы увидим его эмо­циональное невежество, порожденное таким «букетом», как насилие, оскорб­ление, недоверие, равнодушие, бессердечность со стороны старших.

Подлинный мастер-воспитатель дает нравственную оценку поступкам, по­ведению учеников не специально подобранным острым, «крутым» словцом, а прежде всего эмоциональным оттенком обычных слов. Возьмем фразу:'«Как нехорошо ты сделал...». Эти слова, сказанные одним учителем, пробуждают у воспитанников огорчение, глубокие угрызения совести, даже смятение, ска­занные же другим, они не пробуждают никаких чувств, воспринимаются рав­нодушно. Первый учитель, скажем мы, отличается эмоциональной культурой. Ей невозможно научиться специально, она самым тесным образом связана с культурой нравственной, с человечностью, с чуткостью души. У второго учи­теля слово обесчеловечено, и его пустоту учитель часто стремится подменить криком. Сколько в школах «воспитателей», которые владеют лишь одной но­той эмоциональной гаммы — возмущением! Они достойны глубокого сожале­ния. Их воспитательное воздействие на учащихся равно нулю.

Чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света

Что значит хороший учитель? Это прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что и сам он был ребенком.

Хороший учитель - это, во-вторых, человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знаю­щий ее горизонты — новейшие открытия, исследования, достижения. Гордо­стью школы становится учитель, который, в дополнение к сказанному, сам неравнодушен к проблемам, над которыми бьется его наука, обладает способ­ностью к самостоятельному исследованию. Хороший учитель знает во много раз больше, чем предусматривает программа средней школы. Учебный предмет для него лишь азбука науки. Глубокие знания, хороший кругозор, интерес к проблемам науки — все это необходимо учителю для того, чтобы раскрывать перед воспитанниками притягательную силу знаний, предмета, науки, про­цесса учения. Ученик должен видеть в учителе умного, знающего, думающего, влюбленного в знания человека. Чем глубже знания, чем шире кругозор, все­сторонняя научная образованность учителя, тем в большей мере он не только преподаватель, но и воспитатель. Для учителя начальных классов важно не только всестороннее образование, но и особенный интерес к какой-нибудь определенной науке, отрасли знаний.

Хороший учитель — это, в-третьих, человек, знающий психологию и педа­гогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно.

Хороший учитель — это, в-четвертых, человек, в совершенстве владеющий умениями в той или иной трудовой деятельности, мастер своего дела...

Где же найти людей с таким всесторонним развитием? Хорошие люди во­круг нас, их надо уметь искать. ... Свою важнейшую задачу руководителя школы я вижу в том, чтобы учитель стал вдумчивым, пытливым исследователем. Под­линному педагогическому творчеству свойственны черты научного исследования, научного обобщения своего труда...

...Педагогическая идея - это крылья, на которых парит коллективное твор­чество. Идея воодушевляет коллектив, и начинается самое интересное и самое нужное в школьной жизни — коллективная исследовательская работа. Ведь вос­питание — это наиболее тонкая духовная деятельность. Воздействие воспитате­ля на воспитанника я бы сравнил с воздействием музыки. «Воздействовать на духовную деятельность силой, — писал Л. Н. Толстой, - все равно, что ловить лучи солнца: чем бы ни закрыли их, они всегда будут сверху». Я помню тысячи бесед с учителями, одни из них оставили в моем сердце радость, другие — огорчение. Мне не раз приходилось беседовать с учителем час, два, три по поводу одного его слова, даже улыбки или гневного взгляда.

Плохой вы директор и никуда не годный педагог, если в уроке, который вы увидели, все вам ясно... Умейте увидеть неясное, непонятное, вместе с Учителем задумайтесь над непонятным — это как раз и будет первый толчок к научному поиску, научному исследованию.

По самой своей логике, по философской основе, по творческому характе­ру педагогический труд невозможен без научного исследования. Если вы хоти­те, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы ежедневные уро­ки не стали скучной, однообразной повинностью, процедурой, ведите каждо­го учителя на дорогу научно-педагогического исследования.

Близость педагогического труда к научному исследованию заключается прежде всего в анализе фактов и в необходимости предвидеть. Учитель, не умеющий или не желающий проникать мысленно в глубину фактов, в при­чинно-следственные связи между ними, превращается в ремесленника, а его труд при отсутствии умения предвидеть становится мучением: учитель мучает детей и мучается сам.

Учитель готовится к хорошему уроку всю жизнь... Такова духовная и фило­софская основа нашей профессии и технология нашего труда: чтобы дать уче­никам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света. Знающий, думающий, опытный педагог не засиживается долго, готовясь к завтрашнему уроку. Он не пишет длинных поурочных планов, тем более не записывает в план содержание фактического материала по данному уроку. Он действительно готовится к хорошему уроку всю жизнь.

Без предвидения и плана работа немыслима, но контуры хорошего урока рождаются в представлении учителя лишь вчерне, в общих чертах, - хороший же урок, как подлинное творчество учителя, создается уже на самом уроке. Хороший учитель, — если говорить так, как оно есть, — не знает, как будет развиваться урок во всех его тонкостях и деталях; не знает не потому, что он работает вслепую, а потому, что он очень хорошо знает, что такое хороший урок.

Когда кругозор учителя неизмеримо шире школьной программы, когда знание программы сосредоточено в его мозгу где-то не в Центре, а в стороне от самых активных участков коры, — лишь тогда он подлинный мастер, худож­ник, поэт педагогического процесса... Мастер педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда.

Но как же добиться, чтобы каждый учитель знал не только азы обучения, но и глубокие истоки предмета? Чтение, чтение и еще раз чтение. Чтение не под нажимом или контролем директора, а чтение как первейшая духовная потребность, как пища для голодного. Вкус к чтению, желание покопаться в книгах, умение посидеть над книгой, поразмыслить. Как добиться, чтобы чте­ние стало потребностью каждого учителя? Здесь каких-то специальных прие­мов «воспитательной работы» нет и быть не может. Потребность в чтении вос­питывается всей духовной жизнью педагогического коллектива. Источником интеллектуального богатства коллектива является прежде всего индивидуаль­ное чтение учителя. Настоящий педагог — книголюб.

Атмосфера любви к книге, уважения к книге, благоговение перед кни­гой — в этом заключается сущность школы и педагогического труда. В школе может быть ВСЕ, но если нет книг, нужных для всестороннего развития чело­века, для его богатой духовной жизни, или если книгу не любят и равнодуш­ны к ней, это еще не школа; в школе может многого не хватать, во многом мы можем быть бедны и скромны, но, если у нас есть книги, нужные для того, чтобы перед нами всегда было широко открыто окно в мир, это уже школа.

Часто можно услышать: «учитель должен...» Должен хорошо готовиться к урокам, должен за порогом класса оставлять все свои личные и домашние горести и невзгоды. Должен уметь находить дорожку к каждому сердцу. И часто упускается из виду, что и мы должны давать что-то учителю. Мы — это руково­дители школы, все школьные организации, общественность. Создать обста­новку богатой духовной жизни, создать условия, когда силы и драгоценное время учителя не тратятся впустую, — это наша первейшая обязанность по отношению к учителю...

Учителя надо всячески избавлять и оберегать от всевозможной писанины и «мероприятий». Пора понять, что чем меньше у учителя свободного времени. Чем больше загружен он всевозможными планами, отчетами, заседаниями, чем больше опустошается его духовный мир, тем скорее наступит та фаза его жизни, когда учителю уже нечего будет отдавать воспитанникам. ...Время — еще и еще раз повторяю — это большое духовное богатство учителя.

Без высокой потребности человека в человеке нет преданности идее

Чем больше человек узнает об окружающем мире, тем больше он должен знать о человеке. Пренебрежение к этому очень важному правилу нарушает гармонию между знаниями и нравственностью. Это явление я бы назвал мо­ральным невежеством. Оно состоит в том, что человек, владея значительными знаниями об окружающем мире, не знает сути человеческого ни в историче­ском, ни в общественно-политическом, ни в духовно-психологическом, ни в эстетическом аспектах. Без знания, без мысли о том, что возвышает человека над миром живого, не развивается эмоциональная сфера, это ведет к прими­тивности чувств.

Как добиться, чтобы маленький человек делал что-то хорошее не в расчете на похвалу и награду, а из чувства потребности в добре? В чем она заключает­ся — потребность в добре, с чего она начинается? Конечно, в воспитании отзывчивости большое значение имеет и коллективный духовный порыв. Но все же сопереживание должно захватывать глубоко личные сферы духовной жизни каждого ребенка.

Я стремился к тому, чтобы все мои воспитанники делали благородные поступки — помогали товарищам или вообще другим людям — из внутренних побуждений и переживали глубокое чувство удовлетворения. Это одна из наи­более трудных вещей в нравственном воспитании: учить человека делать добро и вместе с тем избегать прямолинейных советов: сделай вот так. Как же посту­пать в практике работы? По-видимому, самое главное — развивать в ребенке внутренние силы, благодаря которым человек не может не делать добра, т. е. учить сопереживать. Но как это делать? Как добиваться того, чтобы дети, уви­дев горе другого человека, мысленно ставили себя на его место, чтобы яркая мысль пробуждала яркое чувство? Чтобы личность маленького ребенка как бы сливалась с личностью человека, в жизни которого — страдания, чтобы в че­ловеке, переживающем горе, ребенок видел и чувствовал сам себя?

Я вспоминал сотни ответов мальчишек на вопрос: «Каким человеком тебе хочется стать?» Сильным, храбрым, мужественным, умным, находчивым, бес­страшным... И никто не сказал: добрым. Почему доброта не ставится в один ряд с такими доблестями, как мужество и храбрость? Почему мальчишки даже стесняются своей доброты? Ведь без доброты — подлинной теплоты сердца, которую один человек отдает другому, — невозможна душевная красота. Я за­думывался также над тем, почему у мальчишек меньше доброты, чем у дево­чек? Может быть, это лишь кажется? Нет, это действительно так. Девочка более добра, отзывчива, ласкова, наверное, потому, что с малых лет в ней живет еще не осознанный инстинкт материнства. Чувство заботы о жизни ут­верждается в ее сердце задолго до того, как она становится творцом новой жизни. Корень, источник доброты — в созидании, в творчестве, в утверждении жизни и красоты. Доброе неразрывно связано с красотой.

...Добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человеч­ность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в труде, заботах, вол­нениях о красоте окружающего мира.

Добрые чувства, эмоциональная культура — это средоточие человечности. Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, пото­му что это подлинно человеческое утверждается в душе одновременно с по­знанием первых и важнейших истин, одновременно с переживанием и чувствованием тончайших оттенков родного слова. В детстве человек должен пройти эмоциональную школу - школу воспитания добрых чувств.

Истоки детского эгоизма — в невоспитанности чувств. Ребенок чувствует себя бессильным перед злом, которое кажется ему непреодолимым. А где есть чувство бессилия, там появляется и мысль об одиночестве. Если же маленький человек отдает страсть своей души другим людям, он не задумывается над тем, что в единоборство со злом он вступает один.

Воспитание чуткости, отзывчивости к горю и страданиям других людей -важная задача школы. Человек может стать другом, товарищем и братом дру­гого человека лишь при условии, когда горе другого человека становится его личным горем. Чтобы ребенок чувствовал сердцем другого человека — так можно сформулировать важную воспитательную задачу, которую я поставил перед собой.

Очень важно не превращать добрые чувства и добрые дела в показные «ме­роприятия». Как можно меньше разговоров о сделанном, никакой похвалы за доброту — таких требований надо придерживаться в воспитательной работе. Са­мое опасное то, что человечные поступки ребенок мысленно ставит себе в заслу­гу, считает чуть ли не доблестью. Повинна в этом чаще всего бывает школа.

Азбука моральной культуры входит в сознание и душу лишь тогда, когда в школьном коллективе есть элементарная моральная культура человеческих взаи­моотношений. Это — очень простое и одновременно очень сложное дело. Про­сто оно тем, что отношения эти укладываются в единую формулу: каждый должен относиться к каждому как к человеку. Сложно тем, что человеческие отношения должны охватывать все сферы духовной жизни и всех членов кол­лектива — и воспитателей и воспитанников.

Школьник делает плохое не всегда потому, что его учат делать плохое, а чаще всего потому, что его не учат делать хорошее.

...Мы выработали программу моральных привычек. В нее были включены такие привычки: доводить начатое дело до конца; выполнять работу не как-ни­будь, а только хорошо; никогда не перекладывать свою работу на других и не пользоваться плодами труда других людей; помогать старым, слабым, одиноким независимо от того, близкие это люди или «чужие»; согласовывать свои желания с моральным правом на удовлетворение желаний; никогда не допускать, чтобы, удовлетворяя мои желания, родители в чем-то ограничивали себя или создавали для себя трудности; согласовывать свои радости, удовольствия, развлечения с потребностями других людей, не допускать, чтобы мои радости доставляли кому-то заботы или боль; не скрывать своих предосудительных поступков, иметь муже­ство откровенно сказать о них тому, кому считаете необходимым.

Воспитание моральных привычек не требует каких-то специальных мето­дов или приемов. Важнейшим в этой области морального воспитания будет то, чтобы главным побуждением к хорошим поступкам была совесть и воля самих подростков. Воспитание не должно сводиться к приказу и бездумному подчи­нению. Подросток всегда должен чувствовать, что без его воли хороший посту­пок был бы невозможен.

Если в классе много разговоров и словесных поучений о хороших поступ­ках, а хороших поступков нет, силы педагогического коллектива будут ухо­дить на борьбу с проступками... Разум и воля учителей будут поглощены разби­рательством, кто что сделал, кто виновник... Там, где мораль не живет в благо­родных поступках, появляется обилие пострадавших и с трудом находятся виновники.

Покажем, как на основе поступков формируются моральные убеждения, требующие уважения интересов людей. Мы учим детей:

Говори о человеке, поступке, явлении, событии то, что ты думаешь. Ни­когда не стремись угадать, каких слов от тебя кто-то ожидает. Это стремление может сделать из тебя лицемера, подхалима и в конечном счете — подлеца.

Ты увидел, что на твоих глазах совершается несправедливость, обман, уни­жение человеческого достоинства и т. д. В твоем сердце загорелось возмущение, тебе хочется вмешаться, доказать или восстановить правду... А рассудок под­сказывает тебе: не вмешивайся, это не твое дело. Знай, что это голос трусости. Делай так, как подсказывает первое побуждение — чувство, голос совести, оно обычно бывает самым благородным. Холодное, рассудочное отношение к злу, несправедливости, бесчестию может сделать из тебя равнодушного, бес­сердечного человека.

Не выступай с критикой недостатков товарища перед коллективом, если перед этим ты не сказал товарищу о его недостатках наедине, не постарался убедить его, что он не прав. Если тебе удалось его убедить, критика уже не нужна, она превратится в болтовню.

Если ты услышал какие-нибудь слова о человеке, поступке, событии, не повторяй этих слов, как попугай, подумай о том, что ты услышал. Обо всем имей свое мнение, на все — свой взгляд. Но если ты убедился, что другие говорят правильно, поддерживай их мысль, отстаивай ее.

Не забывай о том, что тебе надо сделать сегодня... Никогда не откладывай на завтра то, что надо сделать сегодня. Завтра — это мать лени, разболтанности. Чтобы совесть твоя была спокойна, сделай сегодня хоть маленькую частичку того, что надо сделать завтра. Пусть это станет правилом твоей жизни.

Знания добывай своими силами. Пользоваться результатами труда товари­ща бесчестно. Несамостоятельное выполнение учебных заданий — первый шаг к тунеядству.

Окончился день, подумай: что я сделал для того, чтобы принести радость и счастье людям, чтобы самому стать умнее, — это тоже радость для людей. Если мысль твоя ни на чем не остановилась, значит, день прожит напрасно и завтра тебе надо напрягать усилия вдвойне, чтобы возместить утраченное.

В рабочей комнате или в мастерской ты видишь образец того, что тебе надо 'сделать, — деталь, модель, инструмент и т. д. Как бы совершенен и красив ни был образец, постарайся сделать лучше. Знай, что пределов мастерства и со­вершенства в труде нет.

Если твой друг отстает в учении или в труде, научи его, как преодолеть отставание. Если тебя не беспокоит отставание товарища, значит, ты равно­душный человек. Чем больше отдаешь ты своему другу душевной теплоты, доброты, заботы, тревоги, беспокойства, ласки, тем больше радости прихо­дит в твою жизнь.

Не перекладывай своего труда на отца и мать. Уважай их труд и отдых делом, поступками. Твое хорошее учение, хороший труд — это радость твоих родителей. Приноси им эту радость. Не огорчай их ничем. Не допускай, чтобы все лучшее они отдавали тебе.

Жить в обществе - это значит уметь поступиться своими радостями во имя благополучия, покоя других людей. Наверное, каждому из нас приходилось встречаться с таким явлением: перед ребенком горе, несчастье, слезы, а он наслаждается своими радостями. А бывает и так, что мать пытается отвлечь внимание ребенка от всего мрачного, грустного, заботясь о том, чтобы сын не пролил ни одной капли из полной чаши радости. Это ничем не прикрытая школа эгоизма. Не уводите ребенка от мрачных сторон человеческой жизни. Пусть дети знают, что в нашей жизни есть не только радости, но и горе. Пусть горе других людей входит в сердце ребенка.

Чтобы стать гармоническим человеком, малыш, потом отрок, подросток, юноша должен перестрадать страданиями человеческими. Только при этом ус­ловии он будет правильно, чутко видеть другого человека и — будет бесстраш­ным... Настоящее воспитание — это воспитание в духе бесстрашия. Подлинная Доброта, готовность защитить слабого и беззащитного — это прежде всего му­жество, бесстрашие души! Вот святая святых той работы, которая должна со­вершаться в каждой человеческой индивидуальности, — духовная безбоязнен­ность! Скорее голову дать на отсечение, чем слово криво сказать, чем неправ­ду покрывать, чем глаза закрыть на несправедливость, на унижение не только одного человека, но и всего рода человеческого. Духовная несгибаемость — вот что представляется мне главным среди воспитания человеческих качеств, ко­торые надо лепить, ваять уже в маленьком человеке.

Если вам удалось утвердить в душе своего питомца нравственную стойкость и несгибаемость, питомец ваш становится не только вашим соратником и единомышленником, но и вашим воспитателем — не опасайтесь этого! Под­линное воспитание как раз в том и заключается, что не только я воспитываю человека, который смотрит на меня как на образец, но и он воспитывает меня. В свое творение я вкладываю силы своей души, и эти силы как бы вновь возвращаются ко мне. Уроки несгибаемости, уроки моральной стойкости и верности убеждениям — вот тропинки, идя по которым юный гражданин при­ближается к вершине нравственной зрелости.

...Способность гневаться и возмущаться, презирать и ненавидеть, быть не­терпимым и непримиримым к злу — я вижу в этих благородных духовных ценностях идейную сердцевину несгибаемости, моральной стойкости и непо­колебимости. Как важно, чтобы юное сердце не было равнодушным! Я не пред­ставлял себе полноценного нравственного воспитания без того, чтобы сердце ребенка, подростка не затрепетало от боли и гнева, когда он увидит равноду­шие, беззаботность, попрание высших интересов народа, унижение достоин­ства любого нашего соотечественника; не представляю себе, чтобы благород­ное возмущение злом не вдохновило на честный поступок.

Провести каждого через борьбу за торжество правды, добра, красоты — это стало моей первой заботой. Я стремился к тому, чтобы маленький мой человек не был безличным и безропотным, бессловесным и безответным; если этого мне удастся избежать, каждый мой питомец будет великим, настоящим человеком. Величие личности — в гражданской озабоченности, непримиримо­сти и ответственности. Торжество правды для всех должно стать уже в детстве сердцевиной личного счастья и благополучия.

В голы отрочества перед человеком открывается мир идей Отрочество знаменательно тем, что человек не только открывает человека (это характерно и для детства), но и ищет человека.

Подростки ощущают потребность поделиться друг с другом не только впе­чатлениями о виденном, что характерно и для младшего возраста, но уже и мыслями, родившимися на материале некоторых обобщений и умозаключе­ний. Если в младшем школьном возрасте дети общаются главным образом в процессе игр и труда, а рассказывают друг другу преимущественно сказки и яркие сюжетные перипетии прочитанных книг, то в общении между подрост­ками начинает занимать определенное место обмен мыслями, заключающими в себе обобщающие понятия, характеристики.

У многих учащихся в эти годы замечается привычка спорить во всех случа­ях, где только они видят возможность приложить силу своего ума. В этом нет ничего плохого; задача воспитания речи подростка в том и состоит, чтобы направлять своеобразную мыслительную работу подростка в правильное рус­ло, развивать из незрелой, несовершенной речи подростка правильно постро­енную внешнюю речь.

Школу нельзя представлять в искусственно созданной обстановке идеоло­гической стерильности. Вокруг подростков кипит сложная и противоречивая жизнь: часто они оказываются на перекрестке идейных влияний. Нужно не укрывать от чужих идейных влияний, а сталкивать с ними, понуждать пытли­вую мысль к самостоятельному анализу жизненных явлений и ситуаций. Чтобы «перевести» знания в убеждения, нужно, образно говоря, подвести подростка к бурной реке, научить его плавать и вместе с ним плыть через быстрину. Ступив на твердый берег, юный гражданин почувствует себя настоящим борцом.

Я часто стремился к тому, чтобы держать класс в состоянии спора... Со­стояние спора создается благодаря тому, что подростки, мысленно обдумы­вая, анализируя факты, словно бы отдаляются от фактов и видят проблему... Подросток с интересом исследует противоречия и определяет свою точку зре­ния. Он не беспристрастный «усваивающий знания», а борец, Я видел свою воспитательную задачу в том, чтобы повернуть факты острейшей их сторо­ной - в этом суть проблемной ситуации. Проблемность эмоционально обога­щает мышление: подростку не безразлична глубинная связь фактов... Давно минувшие события воспринимаются и переживаются им как современность; литературный персонаж становится для него единомышленником или же идей­ным противником.

Способность «мерить на свой аршин» все, что видит подросток вокруг себя, особенно же способность мерить человека — это ступенька развития, которая в большой степени определяет новые мысли, переживания, тревоги, заботы подростка, кажущиеся учителю и родителям неожиданными. Подросток чита­ет роман, ему встретились размышления о жизни и смерти, и вот его сознание молниеносно пронзает мысль: «Я тоже умру». Эта мысль вызывает смятение, во многих случаях — страдание. Я знал мальчика, который, открыв эту истину, пережил тяжелое нервное потрясение. Он несколько дней сидел на уроках равнодушный ко всему. Ему казалось странным, непонятным: как это люди забыли, что все они умрут, как они могут спокойно работать, веселиться, близко к сердцу принимать мелкие житейские дела.

...У подростков усиливается интерес к тем местам из художественных про­изведений, в которых отражаются чувства духовной общности между людьми, верности, преданности. Появляются записные книжки, альбомы, тетради, где подростки записывают наиболее полюбившиеся им выражения, изречения, характеристики. Показателем роли мыслительной и эмоциональной активно­сти является ведение дневников. Свои мысли, взгляды, убеждения воспитан­ники записывают не на память, не для будущего, а для того, чтобы утвердить­ся в правильности, истинности своих мыслей.

Совершенно недопустимо «кормить» подростков «мелочными идеями»: не опаздывай на уроки, аккуратно выполняй домашние задания и т. п. Это важ­ные обязанности школьника, но на них не построишь богатство идейных от­ношений, ими не вдохновишь; в этих обязанностях слишком узкое поле для борьбы и преодоления трудностей, для формирования идейных убеждений. Для этих убеждений необходимо богатство идейных отношений. Если в годы отрочества и ранней юности ученик безответственно относится к учебе, это означает, что в его жизни нет огонька, который освещал бы будничный труд, нет борьбы за настоящие, как говорят подростки, «взрослые» дела.

Именно в годы отрочества нужно, по словам В. Г. Белинского, допраши­вать и спрашивать прошлое, чтобы оно помогло понять современное и загля­нуть в будущее. Историческая образованность - важнейшая ступень на пути к моральному самовоспитанию. Никогда человек не переживает так глубоко чув­ство долга перед Родиной, как в те часы размышлений над судьбами Отчизны, когда он сам мысленно повторяет путь, пройденный своим народом, видит и ощущает себя как частицу народа.

Раскрывая величие моральных, политических идей, я как огня боялся, чтобы даже между строками моего рассказа подростки не прочитали укора: настоящие люди поступают вот как, а вы совсем по-другому... Даже намек на это ведет к тому, что духовная деятельность, без которой невозможно формирование идеала, останавливается; в юном сердце рождается неверие в собст­венные силы, возникает страшная немощь души — ощущение собственной никчемности, бесплодности усилий, направленных на самовоспитание, не­доступности идеала. Но юное существо никогда не примирится с мыслью о собственной никчемности. Подросток протестует - протестует внутренне, все­ми силами своей души: он перестает верить в то, что вы говорите ему; высо­кое, идеальное вы можете сбросить с пьедестала героического. Так, бывает, рождается цинизм. Духовное богатство немыслимо без чувства собственного достоинства. Яркий образ идеальной жизни, красоты морального подвига дол­жен не ослеплять подростка, а освещать ему путь, высвечивать все доброе и все дурное в его собственном сердце. Именно это нужно делать — освещать юному сердцу путь к идеалу, а не копаться руками в сердце, не «выворачивать» его.

Среди молодых людей есть еще карьеристы, себялюбцы, расчетливые льсте­цы и злопыхатели, завистники. Они рождаются чаще всего на почве пустой, бессодержательной жизни коллектива и личности, жизни, в которой нет вы­сокой цели. Рассеять их низменные чувства может только свежий ветер высо­коидейной деятельности, активное участие в общественном труде.

Важнейшая причина трудностей в воспитании подростков заключается в том, что воспитательная практика выступает перед ними в обнаженном виде, а человек в этом возрасте по самой своей природе не хочет чувствовать, что его воспитывают. На неуважение своего личного достоинства со стороны стар­ших подросток нередко отвечает упрямством или грубостью. Нет ничего хуже стремления сломить это упрямство, подавить неподчинение. Все это оскорбля­ет, ожесточает, даже озлобляет подростка, приводит к тому, что он как бы умышленно начинает действовать вопреки разумным требованиям дисципли­ны. Особенно остро переживает подросток постоянное подчеркивание родите­лями или воспитателями недостатков его характера, которые он сам в какой-то мере осознает или даже пытается бороться против них. Нарочитое подчеркива­ние этих недостатков, особенно иронизирование по поводу их, приносит подро­стку глубокое личное горе, а иногда и отчаяние. Проявляя своего рода терпимость к этим сторонам личности, мы добиваемся того, что подросток сам мобилизует свои духовные силы для устранения отрицательных черт своего характера.

Подростки уже не верят учителю или родителям на слово, как дети млад­шего возраста, не принимают беспрекословно все, что им говорится. Они как бы умышленно стремятся найти доводы, опровергающие то, что им говорит­ся... Важным условием правильного развития подросткового критицизма явля­ется не только удовлетворение, но и всяческое поощрение его пытливости, любознательности...

Свидетельством растущей мыслительной активности является потребность подростков в категорическом, окончательном ответе на вопрос и в исчерпы­вающих доказательствах, не допускающих двусмысленности. Особенно сильно проявляется эта потребность по отношению к вопросам, отражающим при­чинно-следственные связи в общественных явлениях: в незаконченности мыс­ли воспитанники иногда подозревают нарочитое стремление скрыть от них истину, этим частично объясняется та настороженность, критичность, с ко­торой они иногда слушают объяснение волнующего их вопроса.

Противоречивость умственного развития подростка выражается в том, что, с одной стороны, подросток не может мириться с неясностью или недомолв­кой в оценке того или иного явления, с другой стороны, ему нужна полная и категоричная характеристика. В связи с этим и собственные суждения подрост­ков отличаются крайней категоричностью, но считать это проявлением само­уверенности нельзя. Наоборот, своей категоричностью подросток нередко стре­мится прикрыть свое сомнение, неуверенность; эмоциональная активность ино­гда как бы восполняет, компенсирует интеллектуальную неясность. В категорич­ности подросток усматривает средство утверждения правильности своей мысли.

Отдельные воспитатели считают, что для подростков якобы характерно упорство в нежелании сознать свою неправоту, исправить ошибку. Это только так кажется с первого взгляда. Воспитанник только делает вид, что он продол­жает стоять на своем. На самом же деле его мысль усиленно работает, ищет правильного ответа. Наблюдения над подростками показывают, что они очень остро переживают свои ошибки, и при их растущем в этом возрасте чувстве собственного достоинства было бы неправильно требовать от них спокойной, вдумчивой критики своих взглядов.

Своей мыслительной активностью подросток стремится не только нагляд­но показать, что он думает, каковы его взгляды, но и - это особенно важно — : внутренне убедиться в правильности своих взглядов... Этим, кстати, объясня­ется и возрастающая в этом возрасте требовательность воспитанников к пол­ному соответствию между словом и делом (доходящая нередко до ошибок), а также прямолинейность, даже некоторая резкость суждений.

В наибольшей мере отражаются в духовной жизни юношей и девушек и раскрывают процесс развития нравственного самоутверждения такие харак­терные противоречия: глубокое стремление проявлять волевые усилия в само­воспитании и в то же время недоверчивое отношение к конкретным приемам самовоспитания, рекомендуемым воспитателем: чуткость, восприимчивость к нравственной оценке своей личности со стороны коллектива и — стремление показать равнодушие к этой оценке, действовать по-своему; стремление к идеалу и принципиальности в большом (долг перед Родиной, самоотверженность) и — беспринципность в малом, незначительном (например, покрывательство дру­га, совершившего неблаговидный поступок); уважение силы и могущества науки, разума, мастерства и — склонность к постановке каверзных вопросов, имеющих своей целью опровергнуть давно доказанные истины, положения, закономерности; стремление анализировать каждый факт, явление, событие, , боязнь прийти к поспешному выводу и — характерная для молодежи безосно­вательность обобщения отдельных фактов, особенно из сферы общественных отношений и интимной жизни; романтический порыв, мечта, воодушевление возвышенными целями и — сугубо практическое, можно сказать, буднично обыденное проникновение в детали; стремление быть взрослым, умышленное подчеркивание в своем поведении черт, свойственных зрелым людям, и — первая грусть в эмоциональной окраске воспоминаний, связанных с детст­вом, осознание того, что детство ушло, переживание в связи с этим чувства горечи; глубокая вера в доброе начало в человеке и — тенденция к преувеличе­нию отдельных незначительных отрицательных черт личности близких; пыт­ливость, вдумчивость, способность к сосредоточенному умственному труду и, с другой стороны, рассеянность, неорганизованность, терпимость к неустро­енности и беспорядку; стремление к нравственному идеалу, безоговорочное подражание идеальному герою абсолютно во всем, даже в мелочах, и — боязнь казаться несамостоятельным, взгляд на подражание вообще как на показатель духовной слабости; пренебрежение к зубрежке и — стремление дословно за­помнить полные глубокого смысла выражения и изречения; подчеркнутая серь­езность и — безудержное веселье; чувство гордости за свои интеллектуальные силы, иногда даже переоценка их и — самоуничижение, внушение самому себе мысли о том, что я ничего не знаю и т. п.; смелость, презрение к опасно­сти и — застенчивость, скованность, особенно в тех случаях, когда активная деятельность должна носить чисто духовный, интеллектуально-эмоциональ­ный характер; излишняя возбудимость там, где надо проявить сдержанность, и - нарочитая сдержанность в то время, когда интеллектуально-нравственная оценка явления ярче всего может быть передана посредством глубокого чувст­ва; доверчивость и — настороженность; искренность, откровенность, глубоко интимное духовное общение с другом и — замкнутость, неоткровенность во взаимоотношениях с самыми дорогими людьми - отцом и матерью; нежность, ласковость души и — деланная, напускная резкость, холодность, искусствен­ная строгость слов; осознанный, избирательный интерес к определенной от­расли знаний и виду трудовой деятельности и — стремление знать все, обвине­ние самого себя в невежестве; чуткость, отзывчивость, непримиримость к чер­ствости и бездушности и — боязнь слишком открыто проявлять свое сострада­ние и сочувствие (особенно у юношей), чтобы не прослыть «неженкой»; опти­мизм, жизнерадостность, нетерпимость к упадничеству и — своеобразное чув­ство удовлетворения от легкой, лирической грусти (это нередко находит отраже­ние в дневниках); стремление уже в школе принять решение о своем будущем и -постоянное ожидание чего-то нового, неизведанного; осознание своих сил и воз­можностей и — стремление к той деятельности, которая явно не по силам; стой­кость и — тенденция к преувеличению личного горя или неприятности.

Мы остановились детально на этих противоречиях потому, что понимание их является очень важным условием внимательного, чуткого подхода.к юно­шам и девушкам. Задача воспитателя заключается также в том, чтобы разъяс­нить юношам и девушкам противоречивый характер побуждений, желаний. Если учесть, что два противоречивых побуждения могут быть в одинаковой мере и благородными, и предосудительными, станет ясно, какую важную роль в нравственном самоутверждении играет осознание юношами и девушками нравственной сущности побуждений. Последнее выступает и как мотив актив­ной деятельности, и как сдерживающее начало. [Подростку] ...кажется, что сделать или не сделать тот или иной поступок — это почти то же, что захотеть или не захотеть. Вот почему подросток нередко делает не так, как надо, а так, как ему хочется. Он уже понимает, что поступки зависят от волевых усилий человека, но не умеет критически оценивать свои собственные желания. Это неумение выражается в том, что взрослые называют самоуверенностью подро­стка. Проявления самоуверенности, даже неразумного упорства, нередко при­чудливо переплетаются в подростке с хорошими намерениями проявить на­стоящую волевую стойкость. К этим проявлениям и намерениям подростка следует проявлять большую чуткость.

Надо уметь быть снисходительным к попыткам подростков, иногда очень неумелым и даже смешным, с точки зрения взрослых, испытать свою волю. Подростки не берутся сразу же за дело, как это имеет место у младших школь­ников, которых сумел воодушевить педагог. Как бы предстоящая деятельность не увлекала их, они любят подумать над тем, стоит или не стоит выполнять то, к чему призывает педагог; иногда даже кажется, что они проявляют неже­лание работать (нередко это выражается в иронических замечаниях подростков па поводу своей роли в предстоящем деле). Некоторых воспитателей такое по­ведение учащихся выводит из себя, они убеждены, что подростки испытыва­ют их терпение. В действительности же никакого плохого умысла по отноше­нию к педагогу и к предстоящему делу у подростков нет. Им просто доставляет удовольствие осознавать зависимость дела от своей воли, желания.

Особого внимания требует от воспитателей завершающий период школь­ного воспитания — ранняя юность... Мы вкладываем в это понятие широкий смысл: [это] пора глубоко осмысленного отношения к окружающему и к соб­ственной жизни и деятельности, ощущение полноты и расцвета своих физиче­ских и духовных сил, осознание открывающейся перспективы духовно бога­той, полнокровной, полной смысла жизни, переживание благородных чувств любви и верности, мечтания и размышления о будущем...

Старший возраст — это возраст умственного и нравственного самоутвер­ждения. Для юношей и девушек характерно стремление к глубокому анализу фактов, к обобщению их. Проявлением этого стремления является, между прочим, недоверие и склонность к возражениям. По внешнему виду, по выра­жению лиц юношей и девушек не так легко узнать, что у них делается на душе. Юноши и девушки не восторгаются и не увлекаются героическими подвигами так непосредственно, как дети и подростки. Они мысленно пытаются поста­вить себя на место героя, о котором рассказывает учитель... Если в рассказе для учащихся младшего возраста факты должны говорить сами за себя, то для старших воспитанников необходимо, кроме того, прямое обращение к их соз­нанию. Глубоко ошибаются практические работники школ, полагающие, что ученики старших классов якобы с пренебрежением относятся к так называе­мым «общим фразам». Да, пустословия они не терпят. Но умные слова воспи­танники принимают с глубоким волнением...

В юности меняется подход к категоричности суждений: она все больше и больше уступает место гипотетичности (взрослые называют это склонностью пофилософствовать), причем критерием доказательности той или иной гипо­тезы является борьба противоречивых суждений в ходе доказательства. На прак­тике это проявляется в следующей интересной закономерности: чем с боль­шими усилиями доказана истина, тем больше верит в нее воспитанник.

Но особенно глубокому анализу подвергают юноши к девушки вопросы, связанные с общественными отношениями и внутренним миром человека... Их внимание привлекают такие вопросы, как объективный характер истори­ческих событий и роль личности в истории; соотношение личного и общест­венного, права и обязанности; взаимосвязь понятий счастья и долга, дисцип­лины и свободы; стремление человека лучше познать самого себя.

Интереснее, чем сам человек, ничего в мире нет

Гуманитарные предметы и гуманитарные знания надо рассматривать не только как определенную, составную часть программы и запаса знаний, но и как серьезный фактор, способствующий общему развитию, облегчающий ов­ладение знаниями о природе, помогающий воспитанникам осмыслить про­цесс собственного умственного труда и в какой-то мере оказать сознательное воздействие на него. В этой связи, на наш взгляд, совершенно недопустимо пренебрежительное отношение к таким предметам, как логика, психология, имеющее место в настоящее время.

Не будет преувеличением сказать, что юность - возраст критики. Эта кри­тика отличается большой активностью и принципиальностью... Наиболее рез­кой критике подвергаются такие недостатки, как беспринципность, нестой­кость убеждений, угодничество, утрата чувства человеческого достоинства, ин­дивидуализм, стремление противопоставить себя коллективу, лень, трусость, бахвальство, нескромность, навязчивость.

Как и у подростков, у юношей и девушек есть свой нравственный идеал, который воплощается в образах живых, реальных людей. Но если для подрост­ка идеальное исчерпывается нравственными качествами одного конкретного человека, то в возрасте ранней юности воспитанники создают в своем воображе­нии как бы собирательный образ идеального героя. Они не наделяют его конкрет­ными чертами: на первом месте в нем выделяются чисто нравственные, духовные качества — идеальное представление о том, каким должен быть человек.

...Для создаваемого в представлении юношей и девушек образа идеального героя характерна прежде всего нравственная чистота. Люди, для которых исти­на дороже любых ценностей, — образец, которому молодежь стремится следо­вать. Не случайно сознательное примирение с неправильными взглядами юно­ши и девушки расценивают как отступничество и ренегатство — в этой нравст­венной оценке интеллектуальной позиции человека сказывается благотворное воздействие нравственного идеала.

Из чувств, которыми юноши и девушки сознательно испытывают и укреп­ляют свою совесть, чувство правоты является наиболее глубоким. Переживать это чувство, проявлять стойкость, не обращать внимания ни на что, кроме голоса своей совести, — все это не только осознается как нравственное достоинство, но и доставляет большую радость. Наши наблюдения над жизнью юно­шей и девушек показывают, что осознание своей правоты, смелое противо­действие всяким попыткам склонить к нравственному компромиссу, одержан­ная победа — все это возвышает их духовно, укрепляет сознание собственного достоинства. Нельзя добиваться согласия юношей и девушек с тем, против чего восстает их рассудок, требовать признания вины, которой они за собой не чувствуют, советовать осуждать то, в чем они не видят ничего порочного, подсказывать им действия, против которых они возражают внутренне. Через годы отрочества и юности воспитанник не только должен пронести свою со­весть незапятнанной, но и осознать, что он может противостоять в борьбе за нравственную чистоту

Чистота и возвышенность юношеской влюбленности зависит, конечно, и от поучений, напутствий, мудрого слова, но еще больше от того, чем живут воспитанники, какие у них духовные интересы, запросы, потребности, как в школьном коллективе развивается важнейшая моральная идея: самая большая ценность — человек. Если вы хотите, чтобы воспитанник понимал и чувство­вал красоту высоких морально-политических идей (верность Родине, долгу), добейтесь того, чтобы он понял и берег красоту интимных чувств. Без чистоты интимных чувств немыслима чистота чувств гражданских.

«Во все времена и у всех народов педагоги ненавидели любовь», — заметил как-то А. С. Макаренко в беседе с учителями. В этом шутливом замечании есть частица истины: некоторые учителя не понимают, что в старшем подростко­вом возрасте человек — это уже мужчина или женщина, и половое влечение становится закономерным явлением. Не учитывается и то, что подростковое и юношеское половое влечение окрашивается совсем не теми эмоциями, что влечение взрослых. В атмосфере богатой, полноценной духовной жизни ин­тимная суть отношений мальчиков и девочек прикрыта идеальными, чисты­ми, благородными побуждениями... Подростки особенно остро переживают чувство нетерпимости к вмешательству взрослых в неприкосновенный мир чувств. Искусство уважать и понимать юношескую любовь — этот «эгоизм вдво­ем» — является очень важной предпосылкой гармонии духовного мира взрос­лых-воспитателей и подростков-воспитанников. На мой взгляд, необходимо изгнать из школы нескромные, ненужные разговоры о любви воспитанников. Ни одного слова о том, кто в кого влюбился... Любовь должна навсегда, на всю жизнь остаться для человека самым светлым, интимнейшим и неприкосновеннейшим. Задача школы заключается в том, чтобы оберегать души детей от всего грязного и порочного в области чувств, противодействовать аморальным влияниям.

Странно и непонятно, почему во время утверждения личности школа не дает человеку никаких знаний о нем, о человеке, в частности о том специфи­ческом, что возносит человека над миром живого: о человеческой психике, мышлении и сознании, об эмоциональной, эстетической, волевой и творче­ской сфере духовной жизни. Тот факт, что человек, по существу, ничего не знает о себе, часто бывает источником большой беды, за которую обществу приходится дорого расплачиваться. Физическая, моральная, эстетическая куль­тура немыслима без психической культуры...

Знание психической культуры — это не краткий конспект психологии. Я бы назвал эти знания азбукой самопознания и самоутверждения, культурой ду­ховной жизни личности А интереснее, чем сам человек, ничего в мире нет.

...Сложный процесс формирования нравственных убеждений в годы юно­сти выражается и в растущей потребности познать самого себя... Воспитатель­ная задача школы по отношению к юношам и девушкам в связи с этим суще­ственно меняется: их надо не только воспитывать, но и в значительно боль­шей мере, чем подростков, вовлекать в процесс самовоспитания.

Я не один год думал: в чем же выражается наиболее ярко результат воспи­тания? Когда я имею моральное право сказать: мои усилия принесли плоды?

Жизнь убедила: первый и наиболее ощутимый результат воспитания выража­ется в том, что человек стал думать о самом себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого? Самые изощренные методы и приемы воспи­тания останутся пустыми, если они не приведут к тому, чтобы человек по­смотрел на самого себя, задумался над собственной судьбой. Мы... воспитате­ли, являемся — по крайней мере должны быть — наставниками, вдохновителя­ми, хранителями, созидателями духовной жизни человека в годы его детства, отрочества, ранней юности. Воспитание духа заключается прежде всего в уме­нии властвовать собой. Человек становится воспитателем самого себя тем в большей мере, чем глубже он познает человека и человеческое.

Приводится по книге: Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1982.

II. ТЕСТЫ ПО ЭТИКЕ И КУЛЬТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА

Профессиональная этика предполагает высокий уровень общей культуры специалиста, проявляющейся, в частности, в различных ситуациях его обще­ния с коллегами и другими людьми в формальной и неформальной обстанов­ке. Но. пожалуй, особенно большую роль культура общения играет в жизни педагога. Предлагаем ответить на вопросы тестов, которые помогут Вам скор­ректировать свое поведение и выявить качества, необходимые в профессио­нальном общении учителя.

Тестирование, помогающее человеку — в шутку или всерьез — лучше уз­нать себя, другого и проверить собственный уровень нравственной культуры и воспитанности, эффективнее всего проводить индивидуально, по заранее под­готовленным вопросам. Однако если размножить их не представляется возмож­ным, тестирование можно провести вслух, аудиторно. У этого метода есть свои преимущества: он дает возможность педагогу прокомментировать, а слушате­лям — обсудить результаты тестирования. Но аудиторное тестирование требует соблюдения некоторых правил, которые должны быть доведены до учащихся: 1) на вопросы теста следует отвечать быстро, не задумываясь; 2) при ответе на вопрос недопустимо советоваться с кем-либо; 3) во время ответа не допуска­ется никаких комментариев (шуток, улыбок, комментариев и т.п.), дабы не­нароком не повлиять на мнение соседа; 4) ответ должен быть предельно от­кровенным, искренним и честным - ведь отвечаешь для себя; 5) перед нача­лом тестирования не желательно называть тему теста, так как это может дать определенную установку на тот или иной ответ; 6) раскрытие «ключа» и ком­ментирование преподаватель должен проводить анонимно, не требуя от уча­щихся оглашения полученных результатов.

**ТЕСТ 1. Определение уровня**

**Вашей общительности**

*Коммуникабельность - необходимое качество в профессиональной этике педагога. Проверьте, насколько развито оно у Вас и что Вам необходимо для совершенствования собственной техники общения. На вопросы отвечайте "да", "иногда", "нет".*

1. Если Вам предстоит обычная или деловая встреча, выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?

2. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?

3. Вызывает ли у Вас смятение неожиданное поручение выступить с докладом, сообщением в незнакомой до этого аудитории?

4. Если Вам предложат поехать по делам в город, в котором Вы никогда не бывали и не имеете никаких знакомых, приложите ли Вы максимум усилий, чтобы этого не сделать?

5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с малознакомыми людьми?

6. Раздражает ли Вac просьба незнакомца на улице показать ему дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос?

7. Считаете ли Вы, что людям разных поколений бывает трудно понять проблемы друг друга?

8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, взятые в долг несколько месяцев назад?

9. Если Вам в ресторане или кафе подадут явно недоброкачественное блюдо, промолчите ли, рассерженно отодвинув тарелку?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он?

11. Избегаете ли Вы вставать в длинную очередь, где бы она ни была (в магазине, буфете, кинотеатре)?

12. Избегаете ли Вы участвовать в комиссии по рассмотрению конфликтной ситуации?

13. Вы всегда имеете собственное мнение по поводу прочитанных книг, просмотренных спектаклей и фильмов?

14. Предпочитаете ли Вы промолчать, если услышите явно ошибочное суждение по хорошо известному вам вопросу или факту?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в учебной теме или служебном деле?

16. Предпочитаете ли Вы излагать свою точку зрения в письменной форме устному изложению?

**Оценка**: за ответ "да" - 2 балла, "иногда" - 1 балл, "нет" - 0 баллов.

**Подведение итогов**. Суммируйте полученные баллы:

**30-32 балла.** Вы явно некоммуникабельны, от чего сами сильно страдаете. Близким людям с Вами нелегко. Ha Ваc трудно положиться в деле, требующем групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя;

**25-29 баллов.** Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете уединение. У Вас мало друзей. Новая работа, обстановка, новые контакты с людьми тяготят вас. Необходим тренинг;

**19-24 балла.** Вы общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. Но с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. Эти недостатки исправимы;

**14-18 баллов.** У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. В то же время не любите шумных компаний, экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение;

**9-13 баллов.** Вы общительны, иногда даже сверх нормы и меры. Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что иногда раздражает окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите быть в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Вам недостает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами;

**4-8 баллов.** Вы, должно быть, - "рубаха-парень". Общительность бьет из Вас ключом...

**3 балла и ниже.** Вы слишком говорливы, многословны. Ваша коммуникабельность для окружающих просто болезненна.

**ТЕСТ 2. Этикет и культура Вашего общения**

*Знание этикета и основных требований культуры общения необходимы педагогу как для себя, так и для обучения своих воспитанников. Подберите ответы, которые более всего соответствуют манере Вашего поведения, и запишите их индексы (например, 1а, 2в, 3б и т. д.).*

1. Если Вас приглашает в гости человек, которому Вы не симпатизируете, примете ли Вы его приглашение?

а) да; б) только в исключительном случае; в) нет.

2. Представьте, что в гостях Вы вынуждены сидеть около человека, которого считаете своим врагом. Как Вы себя поведете?

а) не будете обращать на него внимания;

б) будете отвечать только на его вопросы;

в) попытаетесь завязать с ним непринужденный разговор.

3. Вы только что собрались позвонить в одну квартиру. Внезапно слышите, что за дверью возник семейный спор. Что Вы делаете?

а) все-таки звоните; б) подождете, пока спор прекратится; в) уйдете.

4. Что Вы сделаете, если Вам в гостях предложат нелюбимое блюда?

а) несмотря на отвращение, съедите его;

б) скажете хозяевам, что не можете этого сделать;

в) пожалуетесь на отсутствие аппетита.

5. Какой бутерброд со стола Вы обычно выбираете?

а) самый лучший; б) самый маленький; в) ближайший к Вам.

6. Что Вы предпримете, если в компании внезапно наступит перерыв в разговоре?

а) подождете, пока кто-нибудь начнет разговор;

б) сами найдете какую-нибудь тему.

7. Представьте, что Вы попали в неприятную ситуацию. Расскажете ли Вы об этом своим знакомым?

а) обязательно; б) только друзьям; в) ни одному человеку.

8. Добавляете ли Вы что-либо от себя, пересказывая чужую историю?

а) да; б) с незначительными "улучшениями"; в) нет.

9. Носите ли Вы с собой фотографию любимого человека и показываете ли ее окружающим?  
а) да; б) нет; в) никогда.

10. Что Вы делаете, если не поняли рассказанной шутки?

а) смеетесь вместе с остальными;

б) остаетесь серьезным;

в) просите, чтобы кто-нибудь объяснил смысл этой шутки.

11. Что Вы предпринимаете, если, находясь в компании, почувствовали резкую головную боль?

а) тихо терпите; б) просите таблетку от головной боли; в) идете домой.

12. Что Вы делаете, если, находясь в гостях, узнаете, что по телевидению должны начать интересующую вас программу?

а) просите, чтобы хозяин включил телевизор;

б) начинаете смотреть телевизор в соседней комнате, чтобы не помешать остальным гостям;

в) отказываетесь от интересующей вас передачи.

13. Вы находитесь в гостях. Когда Вы чувствуете себя лучше?

а) когда развлекаете гостей; б) когда Вас развлекают другие.

14. Решаете ли Вы заранее, как долго будете оставаться в гостях?

а) нет; б) иногда; в) да.

15. Корреспондент газеты берет у Вас интервью.

а) Вам льстит, что интервью с Вами напечатают в газете;

б) Вы хотели бы, чтобы это было уже в прошлом;

в) Вам это совершенно безразлично.

16. Можете Вы объективно оценивать людей, которых не можете терпеть?

а) безусловно;

б) только в виде исключения;

в) не задумывались над таким вопросом.

17. Соглашаетесь ли Вы с мнением других людей, даже если оно справедливо, но для вас неблагоприятно?

а) не всегда;

б) если оно подтверждает Ваше мнение;

в) а, собственно говоря, зачем я должен это делать?

18. Когда Вы обычно прекращаете спорить?

а) чем скорее, тем лучше; б) когда спор не имеет никакого смысла;.

в) после того как Вы сумеете убедить своего оппонента.

19. Если Вы знаете стихи, то будете ли читать их в обществе?

а) с удовольствием; б) если об этом попросят; в) ни в коем случае.

20. Представьте, что Вы живете во времена графа Монте Кристо, сидите в подземной тюрьме и внезапно узнаете, что в соседней камере заключен Ваш самый злейший враг. Когда Вы начнете с ним перестукиваться?

а) как можно скорее;

б) когда не сможете больше терпеть одиночества; в) никогда.

21. Встречаете ли Вы Новый год на главной площади города?

а) да; б) нет; в) под Новый год я всегда сплю.

**Оценка.** Выставьте себе баллы в соответствии с выбранными Вами пунктами и их оценкой в табл. 3.

Таблица 3

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | А | Б | в |  | а | б | В |
| 1 | 20 | 5 | 10 | 11 | 5 | 10 | 0 |
| 2 | 0 | 5 | 25 | 12 | 0 | 5 | 10 |
| 3 | 5 | 10 | 0 | 13 | 20 | 5 | 0 |
| 4 | 10 | 0 | 5 | 14 | 0 | 5 | 15 |
| 5 | 0 | 5 | 10 | 15 | 10 | 0 | 5 |
| 6 | 5 | 15 | 0 | 16 | 15 | 5 | 0 |
| 7 | 30 | 5 | 0 | 17 | 25 | 5 | 0 |
| 8 | 15 | 5 | 0 | 18 | 0 | 5 | 10 |
| 9 | 0 | 5 | 10 | 19 | 0 | 5 | 10 |
| 10 | 0 | 5 | 10 | 20 | 20 | 5 | 0 |
|  |  |  |  | 21 | 5 | 0 | 10 |

**Подведение итогов**. Суммируйте полученные баллы:

**280-300 баллов.** Возникает подозрение, что Вы не всегда искренне отвечали. Проверьте себя еще раз;

**200-280 баллов.** Вы должно быть довольны собой. В основном это относится к Вашим коммуникативным способностям. Вы охотно проводите свободное время среди людей и в любом обществе являетесь желанным участником. Вы обладаете живым умом, впечатлительны, хороший слушатель и рассказчик. Эти и некоторые другие способности приводят к тому, что Вы часто становитесь душой общества;

**100-200 баллов.** Ваше отношение к общению нелегко определить. С одной стороны, Вы обладаете свойствами и наклонностями, которые делают Вас приятным членом общества. С другой стороны, прочие качества Вашего характера как бы тормозят первые. В целом в компании Вы можете чувствовать себя вполне удовлетворительно. Однако Вам нелегко удается приспосабливаться к любому окружению. Это зависит также и от Вашего настроения. Но среди людей, которым Вы симпатизируете, Вы чувствуете себя довольно комфортно;

**50-100 баллов.** Как правило, Вы любите одиночество. В узком семейном кругу Вы чувствуете себя значительно лучше, чем в большой компании. Кстати, многие знаменитые личности, вошедшие в историю, нередко принадлежали к этой категории людей;

**50 баллов и меньше.** Вам нужно стараться быть пообщительней.

И еще одно: постарайтесь отнестись к своему результату с юмором.

**ТЕСТ 3. "Любят ли Вас люди?"**

*Доверие, симпатия и даже любовь - чувства, которые должен вызывать учитель, и без которых у него не может быть подлинного авторитета. Проверьте, как относятся к Вам окружающие, и подумайте, от чего это зависит. Ответьте "да", если Вы согласны с утверждением, и "нет", если не согласны.*

1. Вы должны помнить, что почти постоянно в течение дня Вас пристально оценивают те, с кем Вам приходится общаться.

2. У человека должно быть достаточно развито чувство независимости, чтобы обсуждать с друзьями свое хобби, независимо от того, разделяют они или нет его увлечение.

3. Самое мудрое - это сохранять достоинство даже тогда, когда у Вас имеется сильный соблазн поступить иначе.

4. Если человек замечает ошибки в речи других, ему следует их поправлять.  
5. Когда Вы встречаетесь с незнакомыми людьми, Вы должны быть достаточно остроумны и привлекательны, чтобы произвести на них впечатление.

6. Когда Вас представляют другому человеку, а Вы не расслышали его имя, Вы должны попросить его повторить свое имя.

7. Вы уверены, что Вас уважают за то, что Вы никогда не позволяете другим подшучивать над собой.

8. Вы должны быть всегда настороже, не то окружающие начнут подшучивать над Вами и выставлять в смешном виде.

9. Если Вы общаетесь с блестящим и остроумным человеком, лучше не ввязываться в соревнование, а отдать ему должное и выйти из разговора.

10. Человек должен всегда стараться, чтобы его поведение соответствовало настроению компании, в которой он находится.

11. Вы должны всегда помогать своим друзьям, потому что может прийти время, когда Вам очень понадобится их помощь.

12. Не стоит оказывать слишком много услуг другим, потому что в конце концов очень немногие оценивают эти услуги по достоинству.

13. Лучше, если другие зависят от Вас, чем если Вы зависите от других.

14. Настоящий друг всегда старается помогать своим друзьям.

15. Человек должен выставлять напоказ свои лучшие качества, чтобы его оценили по достоинству и одобрили.

16. Если в компании рассказывают анекдот, который Вы уже слышали, Вы должны остановить рассказчика.

17. Если в компании рассказывают анекдот, который Вы уже слышали, Вы должны быть достаточно вежливы, чтобы от сердца посмеяться над анекдотом.

18. Если Вас пригласили к другу, а Вы предпочитаете сходить в кино, Вы должны сказать, что у Вас болит голова, или придумать какое-то другое объяснение, но не рисковать возможностью обидеть друга, сообщая ему действительную причину.

19. Настоящий друг требует, чтобы его близкие поступали всегда наилучшим для него образом, даже когда они не хотят этого.

20. Люди не должны упрямо и настойчиво защищать свои убеждения всякий раз, когда кто-нибудь выразит противоположное мнение.

**Оценка**. За каждый ответ, совпадающий с "правильным", начислите себе по 5 баллов. Правильные ответы: "да" 6-й, 13-й, 14-й и 20-й; "нет" - все остальные.

**Подведение итогов**. Суммируйте полученные баллы:

**85-100** - отлично;

**75-80** - хорошо;

**65-70** - удовлетворительно;

**0-60** - плохо.

Чем выше сумма баллов, тем больше у Вас оснований считать, что окружающие Вас любят.

**ТЕСТ 4. "Умеете ли Вы слушать и слышать другого?"**

*Умение слушать, выслушать ученика - профессиональное качество учителя, от этого зависит и умение налаживать хорошие отношения с людьми. Хороший ли Вы слушатель? Выяснить это поможет данный тест. Но запомните: отвечать надо честно, выбирая максимально подходящий для Вас вариант ответа на каждый вопрос.*

1. Ваш приятель(ница) пустился(лась) в длинный рассказ о каких-то своих делах, и в конце концов Вы окончательно запутались. Ваша реакция:

а) осторожно переводите разговор на другую тему, чтобы избавить и себя и коллегу от неловкой ситуации;

б) честно говорите, что потеряли нить повествования и просите повторить все с самого начала;

в) задаете вопрос, чтобы прояснить самое запутанное место в рассказе;

г) делаете вид, что все понимаете: в конце концов все выяснится.

2. Ваша подруга или друг очень расстроены: ее возлюбленный (его возлюбленная) сделал(ла) нечто, из-за чего он (она) чувствует себя ужасно. Вы:

а) выслушивая со всем вниманием, побуждаете ее (его) излить всю накопившуюся горечь;

б) помимо этого говорите, что и сами оказывались в сходной ситуации;

в) выражаете солидарность, рассказав о тех ударах, которые наносили Вам Ваши близкие;

г) сообщаете, что ее парень (его девушка) - первоклассный мерзавец, и предлагаете познакомить ее (его) с одним из своих приятелей (приятельниц).

3. После самых нежных и страстных минут Ваш партнер замечает, что Вы в эти минуты были как бы далеки, отвлечены чем-то. Вы:

а) уверяете его(ее), что это неправда;

б) пытаетесь выяснить, почему он(она) так подумал(а);  
в) принимаете его(ее) замечание: впредь Вам надо будет последить за собой;

г) чувствуете себя обиженно - и говорите ему(ей) об этом.

4. Предположим, что близкий человек говорит что-то для Вас обидное. Что происходит с Вами?

а) стараетесь подавить свой гнев - Вы не любите ссориться;

б) пытаетесь тактично выяснить, почему он так думает;

в) спешите "поставить его на место";

г) предпринимаете контратаку.

5. Ваш собеседник - человек, который Вам по-настоящему дорог, - долго и нудно рассказывает о том, что Вас совершенно не интересует. Какова Ваша реакция? (Выберите столько ответов, сколько пожелаете.)

а) вежливо киваете;

б) улыбаетесь;

в) смотрите ему в глаза;

г) задаете нейтральные вопросы;

д) пересказываете наиболее важные моменты (Ага, значит ...), чтобы он видел вашу заинтересованность;

е) бормочете что-то одобрительное: "Угу", "М-м-м", "Ах, вот как ...";

ж) помимо одобрительного мычания исторгаете нечто вроде "Действительно?!" или "О, как интересно!";

з) не делаете ничего из вышеперечисленного. Напротив, честно признаетесь, что совершенно ничего не смыслите в предмете разговора, и что говорить с Вами на данную тему - бессмысленная трата времени.

6. Ваши отношения с близкими (родственниками, любимыми, друзьями):

а) холодноватые;

б) слишком бурные;

в) теплые и добрые;

г) Вы страдаете от того, что они недостаточно теплые и близкие.

7. Во время разговоров с дорогими для Вас людьми Вы в основном выступаете в роли слушателя на:

а) от 0 до 25%; б) от 26 до 50%; в) от 50 до 75%; г) от 76 до100%.  
8. В умении понимать человека очень большую роль играет способность не только слушать произносимые слова, но и "читать" жесты, интонацию. Как Вы их прочитываете? Что, по вашему мнению, в действительности происходит, когда говорящий … (выберите одну из кажущихся вам правильной интерпретаций следующих "невербальных посланий"):

а) говорящий дотрагивается пальцем до носа или щеки. Вам кажется, что он:

1) подчеркивает свое превосходство;

2) пытается утаить правду;

3) испытывает неловкость.

б) Вы чувствуете, что говорящий напряжен. Вам кажется, что он:

1) что-то скрывает;

2) сердится;

3) испытывает неловкость.

в) начинает говорить громче или тише обычного:

1) защищается;

2) особенно заинтересован именно в этом вопросе;

3) хочет, чтобы разговор поскорее закончился.

9. Как часто Вы (пометьте цифрой "3", если "часто"; "2" - "иногда"; "1" - "редко"; "0" - "никогда"):

а) заканчиваете предложения, начатые собеседником(цей);

б) во время деловых переговоров размышляете, где это Ваш собеседник(ница) раздобыл(ла) такой замечательный портфель или нашел(ла) такого чудесного парикмахера;

в) смеетесь за секунду до того, как рассказчик завершил анекдот;

г) используете в качестве объяснения своего опоздания на работу рассказ Вашего друга или подруги о каком-то случившемся с ним приключении;

д) чувствуете себя обманутым, когда Ваш друг или подруга, поведав Вам о чем-то неприятном, плохом, продолжает шагать по опасной тропинке;

е) используете против близкого Вам человека нечто, рассказанное Вам в порыве откровенности;

ж) когда близкий Вам человек начинает на что-то жаловаться, думаете: "Ну, вот, опять началось";

з) чувствуете, что должны удержать за собой последнее слово в споре;

и) уходите от дискуссии, считая, что в этом споре все равно ничего ценного родиться не может.

10. Правдивы или ложны следующие утверждения? (Ставьте П, если правдивы; Л - если ложны; (?) - если не знаете ответа):

а) перерыв в беседе заставляет Вас чувствовать себя неловко;

б) слушая друга, Вам приходится делать над собой усилие, чтобы нить повествования не ускользнула от Вас;

в) считаете, что давать советы не имеет смысла;

г) как правило, заранее знаете, что собеседник собирается Вам поведать;

д) люди всегда лезут к Вам со своими личными проблемами.

**Оценка**. Выставьте себе баллы в соответствии с выбранными Вами пунктами

и их оценкой по следующей схеме:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | а - 3; | б - 2; | в - 1; | г - 0. |  |
| 2 | а - 0; | б - 1; | в - 3; | г - 2. |
| 3 | а - 3; | б - 1; | в - 0; | г - 2. |
| 4 | а - 0; | б - 1; | в - 3; | г - 4. |
| 5 | a - 0; | б - 0; | в - 0; | г - 1; | д - 1; е - 0; ж - 2; з - 5. |
| 6 | a - 3; | б - 2; | в - 1; | г - 0. |  |
| 7 | a - 3; | б - 2; | в - 1; | г - 0. |  |
| 8 | а 1) - 1; | а 2) - 2; | а 3) - 0; |  |  |
|  | б 1) - 2; | б 2) - 1; | б 3) - 0; |  |  |
|  | в 1) - 1; | в 2) - 0; | в 3) - 2. |  |  |
| 9 | Оценка пунктов означает Ваши баллы. | | | | |
| 10 | П | Л | ? |  |  |
| а | 3 | 0 | 1 |  |  |
| б | 1 | 3 | 2 |  |  |
| в | 1 | 3 | 2 |  |  |
| г | 2 | 0 | 1 |  |  |
| д | 0 | 3 | 1 |  |  |

**Подведение итогов.** Суммируйте полученные баллы:

54 балла и более. По правде говоря, Вы плохой слушатель, к тому же каждый раз, когда собеседник умолкает, Вы стремитесь переложить на него свои проблемы. Такое поведение разрушает Ваши отношения с людьми, а поэтому - учитесь слушать;

36-53 балла. Хотя вы и думаете, что прислушиваетесь к тому, что происходит вокруг, окружающие так не считают. В чем Ваша ошибка? Когда говорят о том, что Вас раздражает, Вы либо отключаетесь, либо переводите разговор и уходите в сторону. Вообще-то многие из нас склонны слушать только то, что хотят услышать, однако подобное поведение может разрушить теплую дружбу или даже семью;

18-35 баллов. Поздравляем Вас! Вы - идеальный слушатель, а значит - идеальный собеседник, друг и сотрудник;

17 баллов и менее. Вы - "ходячая аудитория" для всех и каждого, но Ваша проблема в том, что Вы ничего, кроме своего "уха", предложить человеку не можете. К тому же Вы принадлежите к тому типу людей, которые боятся рисковать чем бы то ни было, а ведь человеческие отношения - рискованное дело!

ТЕСТ 5. Изучение эмпатии личности

Эмпатия — способность к сопереживанию, отзывчивости, так необходимая в общении, особенно педагогу. Предлагаем проверить свою склонность к эмпатии. Для этого оценивайте свои ответы на предлагаемые утверждения следующим образом: «не знаю» - 0 баллов; «нет, никогда» -1; «иногда» - 2; «часто» - 3; «почти всегда» - 4; «да, всегда» - 5 баллов.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».

1. Взрослых детей раздражает забота родителей.
2. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
3. Среди всех музыкальных передач предпочитаю «Современные ритмы».

5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.

6. Больному человеку можно помочь даже словом.

7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.

8. Старые люди, как правило, обидчивы не без причин.

9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на моих глазах сами по себе наворачивались слезы.

1. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
2. Я равнодушен к критике в мой адрес.

12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.

1. Я всегда все прощал родителям, даже если они были не правы.
2. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.

15.Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую себя так, словно это происходит со мной.

1. Родители относятся к своим детям несправедливо.
2. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
3. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.

19.Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.

20.Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.

21.Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.

1. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
2. Все люди необоснованно озлоблены.

24.Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его  
жизнь.

1. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
2. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
3. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
4. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
5. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развле­чение.
6. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
7. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
8. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
9. Молодежь должна удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34.Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35.Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36.Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другие темы.

Подведение итогов: Суммируйте полученные баллы ответов на следующие пункты: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32:

82-90 баллов. Это очень высокий уровень эмпатийности. У Вас болезненно развито сопереживание, на которое Вы тратите очень много энергии. Вы тонко реагируете на настроение собеседника. Вас могут использовать в качестве гро­моотвода. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Позаботьтесь о своем психическом здоровье;

63-81 балл. Высокая эмпатийность;

37-62 балла. Нормальный уровень эмпатийности, присущий большинству людей;

12-36 баллов. Низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в общении, установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в интеллектуальной компании;

11 баллов и менее. Очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Вам необходима «гимнастика чувств».

**ТЕСТ 6. "Кто ты: ведущий или ведомый?"**

*Одно из важнейших профессиональных качеств педагога - его способность и предназначенность к лидерству. И поэтому не мешает определить, кто Вы в жизни: ведущий или ведомый. Если хотите знать, обладаете ли Вы способностью влиять на окружающих, ответьте на следующие вопросы.*

1. Как Вы думаете, подошла бы Вам профессия актера или политика?

2. Раздражают ли Вас люди, которые стремятся одеваться или вести себя экстравагантно?

3. Можете ли Вы разговаривать с другим человеком о Ваших интимных проблемах?

4. Сразу ли Вы реагируете на малейшие проявления неверного понимания Ваших слов и поступков?

5. Чувствуете ли Вы дискомфорт, когда другие добиваются успеха в той сфере, где Вы сами хотели бы его добиться?

6. Любите ли Вы заниматься каким-нибудь очень трудным делом, чтобы показать, что Вы способны на это?

7. Могли бы Вы посвятить всего (всю) себя достижению чего-нибудь выдающегося?

8. Устраивает ли Вас один и тот же круг друзей?

9. Предпочитаете ли Вы вести жизнь размеренную, расписанную по часам?

10. Любите ли Вы менять мебель в квартире?

11. Нравится ли Вам делать что-нибудь всякий раз по-новому?

12. Любите ли Вы "осаживать" того, кто, на Ваш взгляд, слишком самоуверен?

13. Нравится ли Вам демонстрировать, что ваш начальник или лицо, почитаемое за авторитет, оказывается неправым?

**Оценка.** Выставьте себе баллы в соответствии с выбранными Вами ответами и их оценкой в табл. 4.

Таблица 4

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | да | нет |  | да | нет |  | да | нет |
| 1 | 5 | 0 | 5 | 5 | 0 | 9 | 0 | 5 |
| 2 | 0 | 5 | 6 | 5 | 0 | 10 | 5 | 0 |
| 3 | 5 | 0 | 7 | 5 | 0 | 11 | 5 | 0 |
| 4 | 5 | 0 | 8 | 0 | 5 | 12 | 5 | 0 |
|  |  |  |  |  |  | 13 | 5 | 0 |

**Подведение итогов.** Суммируйте полученные баллы:

**65 - 35 баллов.** Вы - человек, обладающий хорошими задатками, чтобы эффективно влиять на окружающих, изменять их мнения, советовать, управлять ими. Во взаимоотношениях с людьми Вы чувствуете себя вполне уверенно. Вы убеждены, что человек не должен замыкаться в себе, избегать людей, держаться в стороне и думать только о себе. Вы чувствуете в себе потребность что-то делать для окружающих, руководить ими, указывать им на ошибки, учить их. А тех, кто не разделяет Ваши принципы, надо убеждать, и Вы это умеете. Однако Вам необходимо себя контролировать, чтобы Ваше отношение к людям не принимало крайних проявлений. Иначе Вы превратитесь в фанатика или тирана;

**30 - 0 баллов.** Вы бываете малоубедительны, даже когда абсолютно правы.

**ТЕСТ 7. "Круг Айзенка"**

*В установлении личных и профессиональных, формальных и неформальных отношений решающая роль принадлежит знанию и умению определять психологические параметры собственной личности и личности другого. Предлагаемый Вашему вниманию тест современного американского психолога Г. Айзенка вот уже десятки лет является самым популярным в мире и считается самой надежной основой психодиагностики личности.*

*На каждый вопрос отвечайте "да" или "нет". Не тратьте время на обдумывание вопросов, здесь не может быть ответов хороших или плохих, а должны быть только ответы искренние.*

1. Часто ли Вы испытываете тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы отвлечься, испытать сильные ощущения?

2. Часто ли Вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые могут Вас понять, ободрить и посочувствовать Вам?

3. Считаете ли Вы себя беззаботным человеком?

4. Очень ли Вам трудно отказаться от своих намерений?

5. Обдумываете ли Вы свои дела не спеша и предпочитаете ли подождать, прежде чем действовать?

6. Всегда ли Вы сдерживаете свои обещания, даже если это Вам невыгодно?

7. Часто ли у Вас бывают спады и подъемы настроения?

8. Быстро ли Вы обычно действуете и говорите?

9. Возникало ли у Вас когда-нибудь чувство, что Вы несчастны, хотя никакой причины для этого не было?

10. Верно ли, что "на спор" Вы способны решиться на все?

11. Испытываете ли Вы смущение, когда хотите познакомиться с человеком противоположного пола, который Вам симпатичен?

12. Бывает ли, что, разозлившись, Вы выходите из себя?

13. Часто ли Вы действуете необдуманно, под влиянием момента?

14. Часто ли Вас беспокоит мысль о том, что Вам не следовало что-то делать или говорить?

15. Предпочитаете ли Вы чтение книг встречам с людьми?

16. Верно ли, что Вас легко задеть?

17. Любите ли Вы часто бывать в компании?

18. Бывают ли у Вас такие мысли, которыми Вам бы не хотелось делиться с другими?

19. Верно ли, что иногда Вы настолько полны энергии, что все горит в руках, а иногда чувствуете усталость?

20. Стараетесь ли Вы ограничивать кpyг своих знакомств небольшим числом самых близких друзей?

21. Много ли Вы мечтаете?

22. Когда на Вас кричат, отвечаете ли Вы тем же?

23. Считаете ли Вы все свои привычки хорошими?

24. Часто ли у Вас появляется чувство, что Вы в чем-то виноваты?

25. Способны ли Вы иногда дать волю своим чувствам и беззаботно развлекаться в веселой компании?

26. Можно ли сказать, что нервы у Вас часто натянуты до предела?

27. Слывете ли Вы за человека живого и веселого?

28. После того как дело сделано, часто ли Вы мысленно возвращаетесь к нему и думаете, что смогли бы сделать лучше?

29. Чувствуете ли Вы себя неспокойно, находясь в большой компании?

30. Бывает ли, что Вы передаете слухи?

31. Бывает ли, что Вам не спится из-за того, что в голову лезут разные мысли?

32. Если Вы хотите что-то узнать, то предпочитаете найти это в книге, нежели спросить у людей?

33. Бывает ли у Вас сильное сердцебиение?

34. Нравится ли Вам работа, требующая сосредоточения?

35. Бывают ли у Вас приступы дрожи?

36. Всегда ли Вы говорите правду?

37. Бывает ли Вам неприятно находиться в компании, где подшучивают друг над другом?  
38. Раздражительны ли Вы?

39. Нравится ли Вам работа, требующая быстроты действия?

40. Верно ли, что Вам часто не дают покоя мысли о разных неприятностях и ужасах, которые могли бы произойти, хотя все кончилось благополучно?

41. Верно ли, что Вы неторопливы в движениях и несколько медлительны?

42. Опаздываете ли Вы когда-нибудь на работу или на встречу с кем-либо?

43. Часто ли Вам снятся кошмары?

44. Верно ли, что Вы так любите поговорить, что не упускаете любого случая побеседовать с новым человеком?

45. Беспокоят ли Вас какие-нибудь боли?

46. Огорчились бы Вы, если бы долго не могли видеться с друзьями?

47. Вы нервный человек?

48. Есть ли среди Ваших знакомых люди, которые явно Вам не нравятся?

49. Вы уверенный в себе человек?

50. Легко ли Вас задевает критика Ваших недостатков или Вашей работы?

51. Трудно ли Вам получить настоящее удовольствие от мероприятий, в которых участвует много людей?

52. Беспокоит ли Вас чувство, что Вы чем-то хуже других?

53. Сумели бы Вы внести оживление в скучную компанию?

54. Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?

55. Беспокоитесь ли Вы о своем здоровье?

56. Любите ли Вы подшутить над другими?

57. Страдаете ли Вы бессонницей?

**Подведение итогов.**

1. **Оценка экстравертности - интровертности (Э - И).** Суммируйте ответы "да" на вопросы: 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56 и ответы "нет" на вопросы: 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

**Полученная характеристика:**

**0-10 баллов.** Вы интроверт - человек, направленный на себя, замкнутый в себе;

**15-24 балла.** Вы экстраверт - человек общительный, обращенный к внешнему миру;

**11-14 баллов.** Вы амбиверт, т.е. общаетесь с людьми, когда чувствуете в этом потребность.

1. **Оценка степени нейротизма (Н).** Суммируйте ответы "да" на вопросы: 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Полученная характеристика:

**0-10 баллов.** Вы эмоционально устойчивы;

**11-16 баллов.** Вы слишком эмоциональны и впечатлительны;

**17-22 балла.** Наблюдаются отдельные признаки расшатанности нервнойсистемы;

**23-24 балла.** Степень нейротизма, граничащая с патологией; возможен срыв.

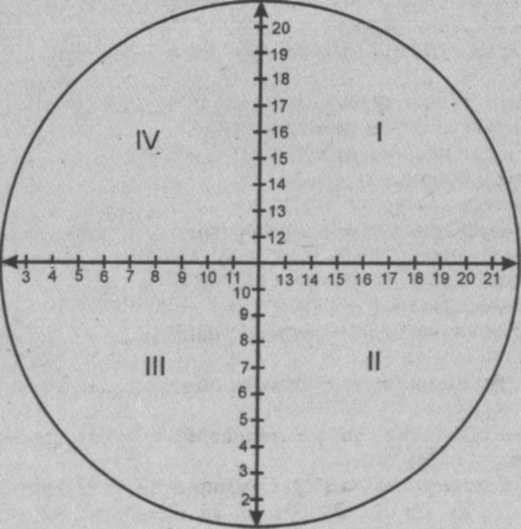
1. **Оценка достоверности ответов.** Суммируйте ответы "да" на вопросы: 6, 24, 36 и ответов "нет" на вопросы 12, 18, 30, 42, 48, 54.

**0-3 балла.** Норма человеческой лжи, ответам можно доверять;

**4-5 баллов.** Ответысомнительны;

**6-9 баллов.** Ответы недостоверны.

Если Ваши ответы достоверны, то по полученным характеристикам 1 и 2 строится график - **"КРУГ АЙЗЕНКА"** ( см. рис. 1).



Отложите по горизонтальной оси Ваш результат Э - И, характеризующий Вашу экстра- или интровертность; по вертикальной оси - результат Н, характеризующий уровень стабильности Вашей нервной системы. Проведите перпендикуляры от обеих точек на обеих осях до их пересечения в одном из секторов. Это и будет точка, характеризующая Ваш темперамент.

**Сектор I. Холерик-экстраверт:** нестабильная личность, обидчив, возбужден, несдержан, агрессивен, импульсивен, активен, может быть оптимистичен. Работоспособность и настроение цикличны, подвержены изменениям. В ситуации стресса склонен к истерично-психопатическим реакциям.

**Сектор II. Сангвиник-экстраверт:** стабильная личность, социален, направлен к внешнему миру, жизнерадоcтен, общителен, порой болтлив, беззаботный, веселый, стремится к лидерству, имеет много друзей.

**Сектор III. Флегматик-интроверт:** стабильная личность, медлителен, спокоен, пассивен, невозмутим, осторожен, задумчив, мирный, сдержанный, надежный, спокойный в отношениях, способен выдержать длительные невзгоды без срывов настроения и ущерба для здоровья.

**Сектор IV.** Меланхолик-интроверт: нестабильная личность, тревожен, пессимистичен, очень сдержан внешне, но чувствителен и эмоционален внутри, интеллектуальный, склонен к размышлениям. В ситуации стресса склонен к внутренней тревоге, депрессии, срыву или ухудшению результатов деятельности.

ТЕСТ 8. Самооценка психических состояний (по Айзенку)

Это еще один тест Айзенка, который поможет Вам провести самоанализ собственной личности. Предлагаем описание различных психических состояний. Если это состояние Вам присуще часто, поставьте 2 балла, изредка — I балл, совсем не присуще — 0 баллов.

1. 1. Не чувствую в себе уверенности.
2. Часто из-за пустяков краснею.
3. Мой сон беспокоен.
4. Легко впадаю в уныние.
5. Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.
6. Меня пугают трудности.
7. Люблю копаться в своих недостатках.
8. Меня легко убедить.
9. Я мнительный.

10. С трудом переношу время ожидания.

II. 11. Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых все-таки можно найти выход.

12. Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.

13. При больших неприятностях имею склонность (без достаточных оснований) винить себя.

1. Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
2. Часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.
3. Нередко чувствую себя беззащитным (ой).
4. Иногда у меня бывает состояние отчаяния.
5. Чувствую растерянность перед трудностями.

19. В трудные минуты иногда веду себя по-детски, хочу, чтобы меня пожалели.

20. Считаю недостатки своего характера неисправимыми.

III. 21. Оставляю за собой последнее слово.

1. Нередко в разговоре перебиваю собеседника.
2. Меня легко рассердить.
3. Люблю делать замечания другим.
4. Хочу быть авторитетом для других.
5. Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.
6. Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.
7. Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.
8. У меня резкая, грубоватая жестикуляция.
9. Я мстителен (льна).

IV. 31. Мне трудно менять привычки.

1. Нелегко переключать внимание.
2. Очень настороженно отношусь ко всему новому.
3. Меня трудно переубедить.

35. Нередко у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.

1. Нелегко сближаюсь с людьми.
2. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
3. Нередко я проявляю упрямство.
4. Неохотно иду на риск.
5. Резко переживаю отклонения от своего режима дня.

Подведение итогов. Суммируйте полученные баллы за каждую группу во­просов, означающих:

I. Тревожность: 0 - 7 - низкий уровень тревожности: 8 - 14 — тревожность средняя, допустимого уровня; 15 - 20 — Вы очень тревожны.

1. Фрустрация (тревожность, напряжение): 0-7 - высокая самооценка, ус­тойчивы к неудачам, не боитесь трудностей, фрустрация отсутствует; 8-14 — средний уровень самооценки, фрустрация имеет место; 15 - 20 — низкая само­оценка, избегаете трудностей, боитесь неудач, значительно фрустрированы.
2. Агрессивность: 0-7 — спокойны, выдержаны; 8-14 — средний уровень агрессивности; 15-20 — агрессивны, не выдержаны, имеются трудности при общении и работе с людьми.
3. Ригидность (устойчивость, жесткость): 0-7 — ригидности нет, легкая переключаемость; 8-14 — средний уровень ригидности; 15-20 - сильно выра­женная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они не соответствуют реальной обстановке, жизни. Вам противопоказаны сме­на работы, изменения в семье.

ТЕСТ 9. «Комплекс неполноценности»

Впервые комплексы описали и дали им определение «отцы-основатели» психо­анализа — 3. Фрейд, К. Г. Юнг и др. Этим названием они обозначили эмоционально окрашенные убеждения и жизненные принципы, проявляющиеся в импульсивных, не поддающихся объяснению поступках, осложняющих нормальную жизнь, огра­ничивающих возможности развития личности и мешающих испытывать чувство радости. Комплекс неполноценности заставляет человека ощущать себя ниже других, что, например, может стать причиной отказа от конкурентной борьбы: экзамена, профессиональных конкурсов, бизнеса и т. д. Этот комплекс порожден неуверенностью в своих достоинствах или способностях.

Комплексы развиваются, как правило, у людей, которые по своей природе или воспитанию склонны быть строгими судьями. Они выносят суровый приговор себе (за «малый рост», «толстые ноги» и т. д.), но также постоянно осуждают и других. И наоборот, если мы всегда критикуем других, то будем безжалостны и к себе. Безжалостность войдет в привычку, а затем станет комплексом, что не­допустимо для педагога. А как обстоят дела у Вас? Этот тест Вы можете провести также со своими учениками. Отвечая на вопросы теста, следует вы­брать тот вариант ответа, который наиболее справедлив для Вас, выписать номер утверждения и количество баллов за выбранный Вами вариант.

1. Люди меня не понимают:

а) часто (0); б) редко (3); в) такого не бывает (5).

2. Чувствую себя «не в своей тарелке»:

а) редко (5); б) зависит от ситуации (3); в) часто (0).

3. Я оптимист:

а) да (5); б) в исключительных случаях (3); в) нет (0).

4. Радоваться чему попало, это:

а) глупость (0); б) помощь пережить трудные минуты; в) то, чему стоит поучиться (5).

5. Я хотел бы иметь такие же способности, как у других:

а) да (0); б) иногда (3); в) нет, у меня более высокие способности (5).

6. У меня слишком много недостатков:

а) правда (0); б) это не мое мнение (3); в) неправда! (5).

7. Жизнь прекрасна!

а) это действительно так (5); б) слишком общее утверждение (3); в) нет(0).

1. Я чувствую себя никому не нужным (ой): а) часто (0); 6) временами (3); в) редко (5).
2. Мои поступки окружающим непонятны: а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (0).
3. Мне говорят, что я не оправдываю надежды: а) часто (0); б) иногда (3); в) очень редко (5).
4. У меня масса достоинств:

а) да (5); б) все зависит от ситуации (3); в) нет (0).

12. Я пессимист:

а) да (0); б) в исключительных случаях (3); в) нет (5).

13. Как всякий думающий человек я анализирую свое поведение:  
а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).

14. Жизнь — грустная штука:

а) да (0); б) утверждение слишком общее (3); в) это не так (5).

15. Смех — это здоровье:

а) банальное утверждение (0); б) об этом стоит помнить в трудных ситуа­циях (3); в) вовсе нет (5).

16. Люди меня недооценивают:

а) увы, это так (0);

б) не придаю этому большого значения (3);

в) вовсе нет (5).

17. Я сужу других слишком сурово:

а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).

18. После полосы неудач всегда приходит успех:

а) верю в это, хотя и знаю, что это вера в чудеса (5); б) может и так, но научного подтверждения этому нет (3); в) не верю в это, потому что это вера в чудеса(О).

19. Я веду себя агрессивно:

а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).

20. Бываю одинок (ка):

а) очень редко (5); б) иногда (3); в) слишком часто (0).

21. Люди недоброжелательны:

а) большинство (0); б) некоторые (3); в) вовсе нет (5).

22. Не верю, что можно достичь того, чего очень хочешь:

а) потому что не знаю никого, кому это удалось (0); б) иногда это удается (3); в) это не так, я верю! (5).

23. Требования, которые передо мной поставила жизнь, превышали мои  
возможности:

а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).

24. Каждый человек недоволен своей внешностью:

а) я думаю, да (0); б) наверное, иногда (3); в) я так не думаю (5).

1. Когда я что-то делаю или говорю, бывает, меня не понимают: а) часто (0); б) иногда (3); в) очень редко (5).
2. Я люблю людей:

а) да (5); б) утверждение слишком общее (3); в) нет (0).

1. Случается, я сомневаюсь в своих способностях: а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).
2. Я доволен (льна) собой:

а) часто (5); б) иногда (3); в) редко (0).

29. Считаю, что следует к себе быть более критичным (ой), чем к другим людям:

а) да (0); б) не знаю (3); в) нет (5).

30. Верю, что мне хватит сил реализовать свои жизненные планы: а) да (5); б) по-разному это бывает (3); в) нет (0).

Подведение итогов. Суммируйте полученные баллы:

0 — 40 баллов. К сожалению, Вы закомплексованы. О себе думаете негатив­ными категориями, «зациклились» на своих слабостях, недостатках, ошибках. Постоянно боретесь с собой, а это только усугубляет Ваши""комплексы, еще более осложняет отношения с людьми. Попробуйте думать о себе иначе: скон­центрируйтесь на том, что есть в Вас сильного, теплого, хорошего и радостно­го. Увидите, что очень скоро изменится Ваше отношение к себе и к окружаю­щему миру. И Вы вдруг заметите, что и люди станут относиться к Вам лучше, и почувствуете, что и Вы сами, и люди вокруг Вас станут добрее. И улыбни­тесь — им и себе.

41—80 баллов. У Вас есть все возможности прекрасно справиться со свои­ми комплексами. Вообще-то они не очень мешают Вам жить. Иногда Вы бои­тесь анализировать себя, свои поступки. Запомните: прятать голову в песок — дело совершенно бесперспективное, до добра оно не доведет и может только на время разрядить обстановку. От себя не убежишь, смелее! У Вас хватит сил справиться с любыми проблемами.

81—130 баллов. Вы не лишены комплексов, как и всякий нормальный че­ловек, но прекрасно справляетесь со своими проблемами. Объективно оцени­ваете свое поведение и поступки людей. Свою судьбу держите в своих руках. В компаниях чувствуете себя легко и свободно, и люди чувствуют себя так же легко в Вашем обществе. Так держать!

131—150 баллов. Вы думаете, что у Вас вообще нет комплексов. Не обманы­вайте себя, такого просто не бывает. Придуманный вами мир и собственный образ далеки от реальности. Помните: самообман и завышенная самооценка небезопасны. Попробуйте посмотреть на себя со стороны. Комплексы ведь для того и существуют, чтобы с ними справляться или ... чтобы их полюбить. Вы в состоянии сделать и то, и другое. В противном случае Ваш комплекс самовлюб­ленности перерастет в зазнайство, высокомерие, вызовет неприязнь к Вам окружающих людей, существенно испортит вашу жизнь.

Если у Вас не одинаковое количество баллов (например, 0 и 0, 3 и 3, 5 и 5) в следующих парах: 3 и 18, 9 и 25, 10 и 23, 12 и 22, то общий результат теста можно считать случайным, недостоверным.

**ТЕСТ 10. "Прежде чем стать классным руководителем…"**

Вам следует выбрать один из трех возможных вариантов поведения в предлагаемых ситуациях. Отвечайте сразу, не раздумывая.

1. Что в жизни лучше:

а) быть капитаном торгового корабля; 6) космонавтом; в) игроком?

2. Если Вы видите человека в опасности, Вы:

а) бросаетесь его спасать, даже рискуя жизнью;

6) просчитываете все возможные варианты;

в) бежите за помощью?

3. Какая из следующих игр Вам больше нравится:

а) карты; б) бильярд; в) мозаика?

4. Если зазвонил телефон, Вы думаете, что:

а) звонят по поводу работы; б) звонят друзья; в) случилось несчастье?

5. Если предстоит важное собрание, Вы:

а) отправляетесь одетым как обычно;

б) тщательно выбираете одежду;

в) думаете только о деле?

6. Когда пожилой человек рассказывает о прошлом, Вы:

а) хотите знать больше подробностей; б) скучаете; в) прерываете его?

7. В компании Вы обычно:

а) веселитесь; б) скучаете; в) думаете о своих неприятностях?

8. Если предстоит поездка, Вы:

а) оповещаете об этом своих близких;

6) ничего не говорите им;

в) вскользь упоминаете, что поедете куда-то?

9. Если Вы попали в затруднительное положение, Вы:

а) обсуждаете это с коллегами и друзьями;

б) делитесь в семье;

в) ничего никому не говорите?

10. Если Вы собираетесь приобрести картину, какую бы Вы выбрали:

а) абстрактную; б) импрессионистскую; в) реалистическую?

11. Вы замечаете, что с рабочего стола исчез нужный Вам предмет. Вы:

а) ищете его;

б) думаете, что его кто-то украл;

в) сразу забываете об этом и продолжаете работу?

12. Вы располагаете свободным временем в незнакомом городе. Вы:

а) посещаете музей;

б) рассматриваете карту города, решая, куда пойти;

в) возвращаетесь в гостиницу отдохнуть?

13. Если возник спор, Вы:

а) настаиваете на своем, пока собеседник не сдастся;

б) ищете компромиссное решение;

в) уступаете упорству другого?

14. Перед старой семейной фотографией:

а) Вы испытываете сильное волнение;

б) она кажется Вам смешной;

в) Вам почему-то становится неприятно?

15. Перед совещанием Вы замечаете, что забыли важные документы:

а) быстро возвращаетесь, чтобы их взять;

б) доверяете своей памяти и способности импровизировать;

в) отказываетесь участвовать в переговорах?

16. Вы проснулись на заре:

а) чувствуете себя бодрым;

б) завидуете тому, кто еще спит;

в) работаете без особых усилий?

17. Чем Вы заполняете свое свободное время:

а) спортом; б) встречей с друзьями; в) чтением?

18. В ситуации экономического кризиса в стране Вы будете:

а) искать способ извлечь выгоду;

б) беспокоиться о его социальных последствиях;

в) ждать развития событий?

19. Вы предпочитаете:

а) быть наедине с собой; 6) находиться в семье; в) среди других людей?

20. В снежную бурю только Ваша машина остается на ходу. Вы:

а) продолжите путь, не заботясь о других;

б) заберете столько человек, сколько уместится в машине;

в) возьмете только тех, кто принадлежит к числу Ваших знакомых?

Оценка. Выставьте себе баллы в соответствии с выбранными Вами пунктами и их оценкой в табл. 5.

Таблица 5

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **а** | **б** | **в** |  | **а** | **б** | **в** |  | **а** | **б** | **в** |
| **1** | 10 | 5 | 3 | **8** | 10 | 3 | 5 | **15** | 5 | 10 | 3 |
| **2** | 5 | 10 | 3 | **9** | 3 | 5 | 5 | **16** | 10 | 3 | 5 |
| **3** | 5 | 10 | 3 | **10** | 3 | 10 | 5 | **17** | 5 | 10 | 3 |
| **4** | 3 | 10 | 5 | **11** | 5 | 3 | 10 | **18** | 10 | 3 | 5 |
| **5** | 5 | 10 | 3 | **12** | 5 | 3 | 3 | **19** | 3 | 5 | 10 |
| **6** | 10 | 3 | 5 | **13** | 5 | 10 | 3 | **20** | 3 | 10 | 5 |
| **7** | 10 | 3 | 5 | **14** | 10 | 5 | 3 |  |  |  |  |

**Подведение итогов.** Суммируйте полученные баллы:

**200 - 140 баллов.** Вы имеете все возможности достичь успеха в работе. У Вас налицо равновесие между инстинктом и разумом, между частной и общественной жизнью, размышлениями и действиями;

**139 - 70** баллов. Вы располагаете необходимыми качествами, чтобы утвердиться в коллективе. Однако должны контролировать себя и не позволять тлеющим подсознательно конфликтам влиять на Ваши отношения с коллегами и учащимися;

**69 - 60** баллов. Вам нужно больше верить в себя и больше раскрываться перед людьми. Так Вы сможете полностью реализовать свои способности.

Ш. ПСИХОТРЕНИНГ

1. Упражнения для аутотренинга

Рекомендуем взять за правило регулярно проделывать следую­щие упражнения, которые помогут Вам преодолеть барьеры и ов­ладеть некоторыми сторонами культуры общения, стать более коммуникабельными, что так необходимо педагогу. И помните, что сказал Демокрит: «Хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы». Тем более, что и Конфуций утвер­ждал, что «побороть дурные привычки легче сегодня, чем завтра».

**Упражнение** 1 «Улыбка», вырабатывающее привычку «носить» приветливое выражение лица. Сначала проведите своеобразный тест: обратите внимание, часто ли к Вам обращаются посторон­ние люди с какой-нибудь просьбой или вопросом. Если нет, то у Вас, возможно, бывает угрюмое, неприветливое, слишком самоуглубленное выражение лица. Вы не располагаете людей к себе, а отпугиваете их. Надо срочно «менять лицо»!

Для этого каждое утро, как только встанете с постели, сразу же отправляйтесь к зеркалу и покажите себе язык. Это забавное зрелище вызовет у Вас улыбку. Постарайтесь сохранить такое улыбчивое выражение лица на весь день. А если не получается, то доставайте время от времени карманное зеркальце и незамет­но показывайте себе язык. Честное слово, помогает! И помните, что сказал барон Мюнхгаузен: «Умное лицо это еще не признак ума. Самые большие глупости в мире делались именно с этим выражением лица. Поэтому улыбайтесь, господа, улыбайтесь!»

**Упражнение** 2 «Чужая судьба», позволяющее развивать спо­собность быстро входить в положение другого. Проверьте себя: замечаете ли Вы, запоминаете ли лица людей на улицах? Ско­рее всего нет: слишком поглощены своими проблемами и по­этому в общении склонны больше рассматривать все «с собст­венной колокольни», не вдаваясь в проблемы собеседника.

Способность входить в положение другого развивается сле­дующим упражнением. В очереди, в транспорте, на улице «выбе­рите» какого-либо человека, внимательно, но незаметно вгля­дитесь в него и начните придумывать его судьбу: кто, откуда, чем занимается и т.д. Придумайте, как Ваш «избранник» повел бы себя в той или иной ситуации. Иными словами, привыкайте думать не только о себе и своих близких, но и о «дальних», чужих людях.

**Упражнение 3** «Комплимент», помогающее овладеть искусст­вом эмоционально «согреть» собеседника, воздействовать на него через положительные эмоции, похвалу. Ведь заслуженная похва­ла — потребность каждого человека, в том числе и Вашего уче­ника, побуждающая его браться за все более сложные задачи.

Научиться этому можно. Понаблюдайте несколько минут за работающим человеком — продавцом в магазине, почтальоном на почте, землекопом на улице — а затем скажите ему что-нибудь приятное, похвалите его. Повторяйте это упражнение, пока не почувствуете, что оно не вызывает у вас смущения и затруднений.

2. Умейте слушать другого

Рекомендации, с которыми мы Вас познакомим, плюс созна­тельное желание овладеть искусством слушать собеседника, помо­гут Вам установить взаимопонимание с коллегами и учащимися.

1. Развивайте свои способности. Старайтесь сдерживать себя в попытке прервать собеседника. Прежде чем отвечать, дайте ему возможность высказаться. Своими действиями подчеркните, что Вам интересно его слушать. Если Вам недостаточно полученной информации, попросите повторить или пояснить то, что не совсем понятно. Постоянно оценивайте свое понимание любого сообщения.

1. Дайте собеседнику время высказаться. Многие люди думают вслух и идут к своей точке зрения наугад, поэтому первоначаль­ное высказывание часто является лишь грубым приближением к их основной мысли. Чтобы человек открылся и выразил свою мысль до конца, Вы должны дать ему время высказаться свобод­но и не торопясь. Не подчеркивайте своим поведением, что со­беседника слишком трудно слушать.
2. Проявите полное внимание к собеседнику. Случайного кивка, восклицания или замечания порой достаточно, чтобы подчерк­нуть заинтересованность.
3. Повторите высказывание говорящего. Если собеседник уже высказался, повторите главные пункты его монолога своими словами и поинтересуйтесь, то ли он имел в виду. Это дает га­рантию от любых неясностей и недопонимания.
4. Избегайте поспешных выводов. Они — один из главных барь­еров эффективного общения. Постарайтесь понять точку зрения собеседника или ход его мыслей до конца.
5. Не заостряйте внимания на разговорных особенностях собе­седника. «Какой медлительный!», «Какой монотонный субъект!», «Какой надоедливый!»— такие мысли может вызвать иной собе­седник. Однако если Вы считаете себя хорошим слушателем, Вас не должны отвлекать манера и выразительные средства, которыми пользуется партнер. Необходимо воспринимать толь­ко информацию, которую несет его речь.
6. Спокойнее реагируйте на высказывания собеседника. Если один из собеседников чрезмерно возбужден, это влияет на воспри­ятие второго. Еще больше влияют на взаимопонимание излиш­няя убежденность в своей правоте одного и предубежденность другого. В этом случае слушатель с трудом подбирает контраргу­менты, чтобы защититься, и переходит к полному отрицанию того, что говорит партнер. Хороший слушатель всегда сдерживает волне­ние, не разбрасывается по мелочам, а ищет и находит главную мысль, суть высказывания, основное содержание сообщения.
7. Не отвлекайтесь. Плохого слушателя все отвлекает: сирена на улице, телефонный звонок, хождение людей. Хороший слу­шатель сядет либо так, чтобы не отвлекаться, либо сконцентри­рует внимание только на словах партнера.
8. Не монополизируйте разговора. Собеседник, который стре­мится занять доминирующее положение в любой ситуации или который, как ему кажется, знает все о предмете разговора, чаще всего плохой слушатель. «Входные отверстия» его разума настоль­ко крепко закрыты, что не впускают новых идей и мыслей. В любой дискуссии он просто выжидает момент, чтобы противо­стоять всему, что противоречит его убеждениям.
9. Приспосабливайте темп мышления к речи собеседника. Ско­рость мышления в 3—4 раза опережает скорость речи. Когда Вы слушаете собеседника, Вы не пассивны: Ваш мозг усиленно ра­ботает.
10. Готовьте контраргументы заранее. Чтобы получить пре­имущество перед собеседником, старайтесь готовить контраргу­менты, пока говорит партнер: суммируйте все сказанное, взвесьте и оцените очевидное, спросите себя, те ли факты Вы выбираете для анализа, объективна ли Ваша точка зрения, действительно ли партнер говорит Вам самое главное или «утопил» суть в словах.

3. Пятьдесят способов победить стресс

Все люди страдают от стрессов. Но, пожалуй, у педагогов стресс — профессиональное явление. В конечном итоге стресс, на­пряжение, тревога вырастают в проблему, если вовремя не побес­покоиться об этом. Вот некоторые рекомендации, как победить стресс, которые дает Лиза Стьюардс в газете «Дейли экспресс».

Общие советы

Скажите «нет», если Вы действительно решили не брать до­полнительную работу или не связывать себя дополнительными обязательствами.

Поговорите о своих проблемах с кем-нибудь из близких.

Напомните сами себе, что Вы человек и поэтому имеете пра­во на ошибки.

Не уподобляйтесь страусу, не прячьтесь от собственных про­блем. -

Не терзайте сами себя.

Если Вы чувствуете, что хотите высказаться, не глушите в себе это желание. Часто именно произнесенное слово может ус­покоить.

Скажите себе: «Нужно расслабиться».

Избегайте фраз типа «Мне нужно это сейчас, сию минуту». Пусть все идет своим чередом.

Только время поможет привыкнуть к таким крупным пере­менам в жизни, как вступление в брак или покупка дома.

Держитесь настоящего друга или человека, который понима­ет Вас.

Запомните — Вы не можете отвечать за настроение других людей.

Не смотрите на жизнь как на серию неудач: это всего лишь уроки, которые она дает.

Спросите себя: «Что может случиться самое плохое?» Затем подумайте, как Вы поступите, если это произойдет. И Вы пой­мете, что сумеете справиться.

Постарайтесь перестать беспокоиться о том, что находится вне предела Вашего контроля, над чем Вы не властны.

Дома

Взгляните на фотографии из семейного альбома, чтобы вспом­нить о былом и хорошем.

Сходите в кино на Ваш любимый старый фильм. Отключите телефон и полежите в теплой ванне. Купите сами себе букетик цветов.

Поставьте старую пластинку, усядьтесь поудобнее и закройте глаза.

Сходите в парк или посидите в саду.

Вспомните самые счастливые мгновения в Вашей жизни.

Отправьтесь за город.

Позвоните другу с хорошим чувством юмора. Выпейте бокал хорошего вина. Позвольте себе что-нибудь вкусное.

Пофантазируйте о чем-нибудь приятном хотя бы пять минут. Выберите такое хобби, которое явно отличалось бы от работы. Устройте себе спортивную разминку. Понежьте себя — очень неплохо помогает массаж. Сделайте что-либо приятное для своего друга (подруги). Напишите все письма, которые собирались написать месяц назад.

Сделайте сами себе какой-нибудь подарок. Побывайте у парикмахера.

Подумайте о том, как Вы питаетесь, и поменяйте рацион. Встаньте утром пораньше, прогуляйтесь, хорошо позавтра­кайте.

Неплохое лекарство — эмоции, рождаемые чувственностью.

Не ходите по магазинам в часы пик.

Купите пару золотых рыбок и любуйтесь ими.

Купите кассету с шумом дождя, прибоя или джунглей.

Примите вечером ароматическую ванну.

Скопите денег и купите посудомойку.

Сделайте что-нибудь приятное исключительно и только для себя.

На работе

Иногда обедайте в одиночку, чтобы избежать разговоров о работе.

Не сердитесь на справедливую критику и сделайте вывод. Перед встречей или свиданием оставьте себе десять свобод­ных минут.

Старайтесь делать так, чтобы обеденный перерыв был и вре­менем отдыха.

Выбрасывайте безжалостно все лишнее, что мешает работе (старые бумаги и т.д.).

Купите себе игрушку, напоминающую начальство: глупова­то, но есть на ком сорвать злость.

Время от времени вытяните ноги, поводите головой из сто­роны в сторону, выпрямите спину.

После окончания работы расслабьтесь, посидите с закрыты­ми глазами десять минут.

Заключение

Глубинные проблемы педагогической этики отнюдь не ис­черпываются вопросами, рассмотренными в данном пособии. За его рамками остались многие вопросы нравственного воспита­ния молодежи и сложных аспектов взаимодействия и общения педагога в процессе его профессиональной деятельности. Это, скажем, тонкости формирования эстетической культуры и ху­дожественного вкуса молодежи, отношения учителя с родите­лями ученика (здесь этико-психологическая «докультура» обще­ния наносит порой непоправимый вред личности и судьбе ре­бенка) и др.

Однако и без этого систематизированные и обобщенные тре­бования, предъявляемые к педагогам педагогической этикой и культурой, приобретают, если вдуматься, столь всеобъемлющий характер, что встает вопрос: а возможно ли в принципе их вы­полнение, существует ли тот Идеальный Учитель, который мо­жет им соответствовать? И если нет, если в реальной жизни каждый из нас в той или иной мере вынужден будет нарушать эти требования, то стоит ли вообще говорить о них?

Наверное, все же стоит, причем именно так, немного максималистски, помня знаменитые слова Льва Толстого о том, то в морали надо действовать как на реке — грести чуть выше, чем тебе надо, потому что течение все равно снесет. И поэтому, возможно, стоит рассматривать все приведенные здесь рассуждения, аргументы и выводы как своеобразный тест для само­проверки и самооценки каждым из нас.

А еще, может быть, стоит хотя бы однажды, не смущаясь «высоким штилем», с гордостью задуматься о том, какая же все-таки это уникальная профессия — Учитель, если она требу-т столь высокой профессиональной и человеческой культуры.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ

1. ПРОГРАММА КУРСА

«ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ»

Тема 1. Профессиональная этика в системе прикладного этического знания

Профессиональная этика как способ регуляции поведения в конкретных видах профессиональной деятельности.

Общие принципы профессиональной этики: профессиональный долг и особая форма ответственности, профессиональная солидарность и корпоративность. Частные принципы профессиональной этики. Специфика и разновидности про­фессиональной этики. Профессиональные деонтологии и моральные кодексы.

Тема 2. Специфика деятельности педагога и нравственные основы его отношения к своему труду

Специфика педагогической деятельности. Предмет педагогического труда и проблема ответственности педагога. Полифункциональный характер педагоги­ческой деятельности. Социальные задачи отбора (селекции), хранения (кон­сервации) и передачи (трансляции) знания. Опасность личного консерватиз­ма педагога. Творчество и проблема «конкурентоспособности» в педагогиче­ской деятельности.

Моральные нормы отношения педагога к своему труду как отражение специ­фики педагогической деятельности. Нравственный смысл вопроса о профес­сиональной пригодности. Соответствие педагога требованиям современной школы. Необходимость постоянного самосовершенствования учителя.

Тема 3. Этика отношений в системе «педагог - учащийся»

Отношения в системе «педагог — учащийся»: общение «по вертикали». Пере­ход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям в общении педа­гога и -учащихся в условиях демократизации общества и гуманизации образо­вания. Специфика и «барьеры» общения «по вертикали». «Противоположность» установок педагога и учащихся. Необходимость учета различий взаимодейст­вующих сторон (особенностей возрастной психологии, интересов и потребно­стей, уровня культуры).

Принципы гуманизма и демократизма как основа общения в системе «педа­гог — учащийся». Доброжелательность, доверие и терпимость к взглядам и лич­ности учащегося. Необходимость и умение управлять своими чувствами, вос­питывать в себе положительное отношение, чувство любви к учащимся. Недо­пустимость неприязни и равнодушия в общении с учащимися.

Нормы и требования к общению в системе «педагог — учащийся»: корре­ляция действий педагога с мнениями и ожиданиями учащихся; недопусти­мость унижения достоинства учащихся; «требования к требовательности» пе­дагога; проблема дистанции в современной педагогике.

Тема 4. Этика отношений в системе «педагог - педагог»

Общие морально-психологические основы профессионально-делового общения. Роль морально-психологического климата в коллективе: отрицательный и положитель­ный микроклимат, формальные и неформальные отношения в коллективе.

Структура коллектива. Социально-психологические слои коллектива. Коллективисты, индивидуалисты, претензионисты, подражатели, пассивные, изолированные — учет их особенностей в профессиональном общении. Статус личности в коллективе: «звезды», «предпочитаемые», «отверженные» и др. Рас­пределение «ролей» в коллективе («генераторы идей», «исполнители», «экс­перты», «критики» и др.).

Культура делового общения. Демократичность, компетентность, толерант­ность как общие принципы современных деловых отношений. Надежность, обязательность, гибкость мышления и поведения, порядочность и коммуни­кабельность как нормы поведения в деловом общении. Некоторые принципы и «секреты» делового общения.

Профессионально-деловые отношения в педагогическом коллективе: «по го­ризонтали» — с коллегами и «по вертикали» — с администрацией.

Этика общения в педагогическом коллективе «по горизонтали» — в системе «педагог — педагог» («отношения в учительской»). Общечеловеческие и про­фессиональные регулятивные нормы общения между педагогами. Диалогич-ность, плюрализм, толерантность как основа общения «по горизонтали».

Специфика взаимоотношений в педагогическом коллективе. Объективные факторы, определяющие эту специфику: сложности в оценке педагогического труда и их последствия: проблема «неравенства» в педагогическом коллективе; проблема педагогического авторитета и мастерства; проблема критики в педа­гогическом коллективе; общение с молодыми коллегами. Субъективные фак­торы, влияющие на микроклимат в педагогическом коллективе: разница в уровне общей и профессиональной культуры, во взглядах и убеждениях; «ин­дивидуализм» педагогической деятельности; обостренная потребность педаго­га в авторитете и «профессиональные заболевания» (амбициозность, максима­лизм, подозрительность, обидчивость). Штампы и стереотипы в поведении учителя. Недопустимость и преодоление в себе «педагогического чванства», высокомерия, самоуверенности и самолюбования, максимализма и беском­промиссности. Толерантность, тактичность, терпимость к инакомыслию, стрем­ление к взаимопониманию — необходимая основа педагогической культуры.

Отношения «по вертикали» — административные отношения управления и подчинения в педагогическом коллективе. Роль «человеческих отношений» в административно-деловом общении. Стиль руководства: демократический, ав­торитарный, либеральный. Проблема лидерства и авторитета. Принцип соци­альной справедливости и демократичности и их проявление в общении руко­водителя с подчиненными в педагогическом коллективе.

Этикет делового общения. Служебный этикет, его нормы и правила. Про­блема субординации в педагогическом коллективе. Манеры поведения и внеш­ний вид педагога, его имидж.

Тема 5. Этика педагога и ученого в системе высшего образования

Специфика вузовского образования. Особенности отношения вузовского педагога к своему труду: творческий индивидуальный подход, большая свобо­да действий, особенности взаимоотношений со студентами. Демократизация современного вузовского образования и переход от парадигмы «обучения» к парадигме «учения» будущих специалистов.

Научная деятельность как атрибут профессиональной работы педагога в вузе: педагог как ученый. Требования, предъявляемые к личности и поведе­нию ученого: соблюдение научной объективности в исследованиях; честность и добросовестность (проблема ошибки, компиляции и плагиата); требование доказательности; скромность и самокритичность; уважение оппонентов и тру­дов предшественников.

Нравственные проблемы взаимоотношений и общения в научном коллек­тиве. Психологическая совместимость и несовместимость и их роль в научном коллективе. Специфика конфликтов в научных коллективах. Основные причи­ны конфликтов: разномасштабность мышления, претензионизм, недоверие к научному потенциалу руководителя, неудовлетворенность оценкой своего труда, появление «варягов».

Роль научного руководителя в организации продуктивного общения в на­учном коллективе: умение поставить задачу, аргументированно убеждать, рас­пределять «роли» в коллективе. Соблюдение руководителем этических норм общения и управления. «Искусство руководства» научными сотрудниками.

«Моральные кодексы» ученых и их роль в регуляции общения в вузовских научных коллективах.

Тема 6. Этика гражданственности и политическая культура педагога

Этика гражданственности как нравственное основание политической куль­туры учащихся. Политическая культура педагога.

Нормативный характер этики гражданственности. Основные понятия эти­ки гражданственности: гражданское общество, гражданин, гражданственность. Права и обязанности, свободы и ответственность гражданина. Понятия равен­ства и справедливости, чести и достоинства гражданина. Патриотизм и космо­политизм.

Политическая культура гражданина. Демократичность, плюрализм, толе­рантность — основные моральные принципы политических отношений. Поли­тическая компетентность, историческая память, национальное самосознание — моральные качества и нормы гражданского поведения.

Гражданственность и формы социально-политической активности личности. Гражданственность и отношение к политической власти: этика сотрудничества и противостояния. Конформизм и нонконформизм. Насилие и этика ненаси­лия. Политический тоталитаризм и авторитаризм, экстремизм, национализм, терроризм, фанатизм как проявления антикультуры в политике.

Тема 7. Экологическая этика и экологическая культура педагога

Экологическая этика как нравственное основание формирования экологи­ческой культуры учащихся. Экологическая культура педагога.

Нормативный характер экологической этики; ее основные проблемы. Со­временная экологическая ситуация в обществе. Глобальность моральной ответ­ственности личности за экологическую ситуацию на планете.

Новое экологическое мышление. Формирование энвайронментальной этики. «Нравственно-понимающее» отношение к природе. «Этика благоговения пе­ред жизнью»: сущность и парадоксы.

Биоэтика и биомедицинская этика: «открытые проблемы».

Тема 8. Этика и культура межличностного общения педагога

Общение как нравственная ценность. Общение в профессиональной дея­тельности педагога. Роль общения в познавательно-когнитивной деятельности. Общение как способ профессиональной самореализации педагога и как сред­ство манипулятивного воздействия на личность учащегося.

Нравственные основания общения. Роль моральных принципов и норм в об­щении. Гуманизм и авторитаризм, альтруизм и эгоизм в общении.

Психо-эмоциональные основания общения: возрастные, половые, психиче­ские характеристики личности. Экстравертность и интровертность. Знание себя и другого как психологическая основа общения. Психологический тип лично­сти и его влияние на характер межличностного общения. Совместимость и несовместимость, симпатия и антипатия в общении.

Культура общения: понятие, признаки, структура. Диалог как основная форма общения. Умение слушать и вести диалог как признаки профессионализма пе­дагога. Понимание и взаимопонимание в общении. Терпимость и нетерпимость в общении. Антикультура в общении. Диагностика и преодоление «дефектных уровней» и «барьеров» общения. «Секреты» и «тайны» общения.

Роль педагога в формировании культуры общения учащихся. Педагог в про­блемном поле молодежной субкультуры: этика взаимопонимания и общения. Проблемы общения в современном технизированном мире и виртуальной ре­альности: профессиональная готовность педагога.

Тема 9. Этикет в профессиональной культуре педагога

Понятие и предназначение этикета. Этикет как внешнее проявление внут­ренней культуры личности. Этика и этикет. Условно-согласительный характер этикета. Отражение в этикете социокультурных и национальных особенностей общества.

Основные требования этикета: вежливость, тактичность, обязательность, скромность, деликатность, корректность. Уважение к людям, почтительность, любезность как показатели культуры поведения человека в обществе.

Общие принципы и нормы этикетной культуры. Правила этикета в конкретных ситуациях. Приветствия, обращение, знакомство. Манеры, жесты, мимика, позы.

Этикет в речевой деятельности. Культура речи и речевой этикет. Этикет ведения беседы. Этикет телефонного общения.

Простейшие правила поведения в общественных местах, на улице, в транспор­те, кино, театре, дискотеке; в деловой обстановке — на занятиях и на работе.

Этикет официальных и неофициальных мероприятий. Официальные прие­мы: организация и проведение. Правила поведения в ресторане и в гостях. Эти­кет застолья. Культура в одежде.

2. Планы семинарских занятий

Занятие 1. Этика отношения педагога к своему труду

1. Специфика педагогической деятельности. Предмет педагогического тру­да и проблема ответственности педагога.
2. Полифункциональный характер педагогической деятельности.
3. Возможности творчества в педагогической деятельности.
4. Моральные нормы отношения педагога к своему труду.
5. Проблема соответствия педагога требованиям современной школы.

Занятие 2. Этика отношений в системе «педагог - учащийся»

1. Субъект-объектные и субъект-субъектные отношения в общении педаго­га и учащихся.
2. Гуманизм и демократичность — основные принципы общения в системе «педагог — учащийся».
3. Нормы и требования к поведению и общению педагога в его отношениях с учащимися
4. Любовь и уважение к учащемуся — норма и форма проявления.
5. «Открытые» проблемы в системе отношений «педагог — учащийся».

Занятие 3. Этика отношений в системе «педагог - педагог»

1. Морально-психологические основы профессионально-делового общения педагога. Формальные и неформальные отношения в коллективе.
2. Структура коллектива и статус личности в коллективе; их особенности в педагогическом коллективе.
3. Культура делового общения. Общечеловеческие и профессиональные ре­гулятивные нормы общения между педагогами.
4. Объективные и субъективные факторы, определяющие специфику отно­шений в педагогическом коллективе.
5. Профессиональные «ловушки» и стереотипы в нравственной регуляции поведения педагога.
6. Проблема субординации в педагогическом коллективе. Отношения «по вертикали» — административные отношения управления и подчинения.

7. Служебный этикет, манеры поведения и внешний вид педагога.

Занятие 4. Этика и культура межличностного обшения педагога

1. Общение в профессиональной деятельности педагога.

1. Нравственные основания общения. Моральные принципы и нормы об­щения.
2. Психо-эмоциональные основания общения. Знание себя и другого как психологическая основа общения.

4. Культура общения: понятие, признаки, структура.

5. Диалог как основная форма общения. Умение слушать и вести диалог как признаки профессионализма педагога.

6. Антикультура в общении. «Дефектные уровни» и «барьеры» общения.

Занятие 5. «Открытые» проблемы современной культуры общения

1. Формирование культуры обшения учащихся и роль педагога в этом про­цессе.
2. Проблемное поле молодежной субкультуры: особенности, этика взаимо­понимания и общения.
3. Проблемы общения в современном технизированном мире. Виртуальное общение: перспективы и опасности.

Занятие 6. Этикет в профессиональной культуре педагога

1. Этикет как внешнее проявление внутренней культуры личности.
2. Основные принципы и нормы этикета.
3. Правила этикета в конкретных ситуациях (приветствия, обращение, зна­комство). Манеры, жесты, мимика, позы.
4. Культура речи и речевой этикет.
5. Простейшие правила поведения в общественных местах.
6. Правила поведения за столом.
7. Культура в одежде.

3. Темы для рефератов и самостоятельной работы

Профессиональная этика педагога

1. Свобода и ответственность в деятельности педагога.
2. Педагог — профессия творческая?
3. Консерватизм — добро или зло в педагогической профессии?
4. Проблема дистанции в общении педагога и учащегося.
5. Уважение и унижение ребенка — в чем они проявляются?
6. Внутренний и внешний имидж педагога.
7. Эмоциональный мир педагога.
8. Нравственные аспекты оценки педагогического труда.
9. Нравственные коллизии отношений в учительской.

Этика гражданственности

1. Мораль и власть.
2. Политическое насилие и нравственность.
3. Политика — «грязное дело»?
4. Нравственный принцип толерантности в политике.
5. Формы морального протеста в демократическом обществе.
6. Моральная демагогия и политические репрессии.
7. Национальное самосознание как фактор нравственной культуры народа.
8. Историческая память и исторический манкуртизм.
9. Нравственно-психологические основы тоталитаризма.
10. Конформизм и нонконформизм как индекс нравственной культуры.

Экологическая этика

1. Этика экологическая и этика биомедицинская: точки соприкосновения.
2. Проблема жизни и смерти как центральная нравственная проблема .
3. Гуманность как основа биомедицинской деятельности.
4. Морально-этические проблемы научно-технического прогресса в медицине.
5. Этические проблемы генной инженерии и клонирования.
6. Нравственные проблемы эвтаназии: гуманность и врачебный долг.
7. Хосписы — готовы ли мы к ним?

Этика и культура общения

1. Общение: искусство или наука?
2. Общение как ценность.
3. Творчество в общении и общение в творчестве.
4. Проблема понимания в общении.
5. Трагедия непонимания в общении.
6. Одиночество — альтернатива общения.
7. Симпатия и антипатия в общении.
8. Толерантность в общении: значение, границы, мера.
9. Человек - цель или средство общения?
10. «Барьеры» общения и их преодоление.
11. Общение и юмор.
12. Моральные конфликты: предупреждение и преодоление.
13. Духовность и душевность в общении.
14. Милосердие как нравственный принцип отношения человека к человеку.
15. «Секреты» общения в семье.
16. Отцы и дети: парадоксы общения.
17. Дружба как высшая нравственная ценность.
18. Любовь как отношение и влечение.
19. Любовь и ее парадоксы.
20. Любовь и верность, любовь и ревность.
21. Любовь, секс, эротика.
22. Любовь мужчины и любовь женщины.
23. Отношение к женщине как показатель уровня культуры личности.
24. Супружеские конфликты: способы выхода из них.
25. Реферат по книге Ю. Рюрикова «Три влечения».
26. Реферат по книге Э. Фромма «Искусство любви».
27. Реферат по книге «Русский эрос» (раздел по выбору).

Этикет и его нормы

1. Этикет: исторические корни и современный смысл.
2. Этикет народов мира.
3. Роль этикета в деловом общении.
4. Светский этикет.
5. Как вести себя в гостях.
6. Как принимать гостей.
7. Правила поведения за столом.
8. Современный речевой этикет.
9. Мода и этикет.

ЛИТЕРАТУРА

Профессиональная этика педагога

Анисимов О.С. Профессиональное мышление преподавателя // Вестн. высш. шк. 1987. №9.

Бороздина Г.В. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей выс­шей школы: опыт, проблемы, перспективы. // Становление сознания специа­листа: междисциплинарный диалог. Материалы российско-белорус. науч.-теоретич. конф. Киров, 2003.

Бочкарев В.И. Директору школы о самоуправлении. Пособие для руководи­телей общеобразоват. школ. М.,2001.

Галицких Е.О. Становление интегрального стиля профессионального мышле­ния будущего педагога. // Становление сознания специалиста: междисциплинар­ный диалог. Материалы российско-белорус. науч.-теоретич. конф. Киров, 2003.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998.

Кабуш В. Т. Ученическое самоуправление. Пособие для классных руководи­телей и педагогов. Мн., 1998.

Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика педагогического взаимодейст­вия: Метод, пособие. Мн., 1993.

Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. Мн., 1996.

Кочигер Я С, Чампер В.И. Педагогическая этика. Кишинев, 1984.

Кухарев И.В. Директор учитсяОбратная связь в педагогической системе. Мн., 1989.

Кухарев Н.В., Решетько B.C. Диагностика педагогического мастерства и педа­гогического творчества: Опыт, критерии измерения, прогнозирование. Мн., 1996.

Лаптенок С.Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодежи. Мн., 2001.

Лаптенок С.Д. Этика и этикет: Уч.-метод, пособие для учителей. — Мн., 1998.

Лаптенок С.Д. Этическое просвещение: теоретико-методологические про­блемы // Весщ БелАА. 1997. № 1.

Максимов С.В., Лобейко Ю.А. Диагностика и развитие творческой личности педагога в общении. Ставрополь, 1994.

Мамед-заде Р. Профессиональная этика учителя. Баку, 1990.

Мшаткта Т.В. Педагагічная культура: запрашэнне да роздуму // Адукацыя и выхаванне. 1993. № 10- 12.

Мишаткина Т.В. Проблемы преподавания этики // Методический бюлле­тень (Республиканский институт высшей школы БГУ). Мн., 1996.

Мишаткина Т.В. Этика. Учеб. пособие. Мн., 2002.

Мишаткина Т.В., Бороздина Г.В. Культура делового общения. Мн., 1997.

Основы психологии и педагогики высшей школы / Под ред. Л.К. Аверченко. Новосибирск, 1997.

Основы психологии и педагогики высшей школы / Под ред. А.В. Петров­ского. М., 1986.

Педагогическая этика. Владимир, 1985.

Педагогические нововведения в высшей школе: технологии, методики, опыт: Материалы III Всерос. науч.-методич. конф. Краснодар, 1998. Ч. 2

Педагогические технологии. / Под ред. B.C. Кукушкина. Ростов-на-Дону, 2002.

Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. М., 1998.

Писаренко В. И., Писаренко И.Я. Педагогическая этика. Мн., 1986.

Практическая психология для преподавателей / Под ред. М.К. Тутушкиной. М„ 1997.

Русецкий А.В., Гащенко Л.А. Формирование патриотических ценностей в высшей школе.// Вышэйшая школа, 2001, №6.

Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2000.

Становление сознания специалиста: междисциплинарный диалог. Материалы российско-белорус. науч.-теоретич. конф. Киров, 2003.

Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. М., 1961.

Сухомлинский В.А. Нравственный идеал молодого поколения. М., 1963

Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969.

Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Киев, 1969.

Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1982.

Университетское образование и наука в XXI столетии. Материалы между­народ, науч.-методич. конф. Минск, 2003.

Ларин С.С., БашлаковаЛ.Н., Клышевич Н.Ю. Диагностика и коррекция ком­муникативной деятельности педагогов. Мн., 1996.

Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. Киев, 1988.

Шейное В.П., Шишко Г.Б. Руководителю об управлении. Мн., 1991.

Шумская Л.И., Завадская Ж.Е. Основы воспитательной работы с учащейся молодежью. Мн., 2000.

Этическая педагогика: Сб. СПб., 1993.

Robert В. Ban, John Tagg. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate // Education. Change. November-Decembe. r. 1995.

Вспомогательная литература

Этика гражданственности

Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Игра по правилам (политическая этика). М., 1991.

Бакштановский В.И, Согомонов Ю.В. Этика гражданского общества // Будь лицом: ценности гражданского общества. Т. 1. Томск, 1993.

Дейч М. Коричневые. Неофашизм в России. М., 2003.

Жакунова Т.С Политика и мораль. М., 1992.

Ненасилие: философия, этика, политика. М., 1993.

Никитин А.Ф., Соколов Я.В. Граждановедение. М., 1991.

Ольшанский Д.В. Политическая психология. СПб., 2002.

Патриотические традиции русского народа. СПб., 1993.

Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1990.

Юнг К.Г. Современность и будущее. Мн.,1992.

Экологическая этика

Алексеев В.П. Очерки экологии человека. М., 1993. Введение в биоэтику: Учеб. пособие. М., 1999.

Вронский В.А. Прикладная экология: Учеб. пособие. Ростов н/Д., 1996.

Гиренок Ф.И. Экология, цивилизация, ноосфера. М., 1992.

Гор Л. Земля на чаше весов. М., 1993;

Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли // Соч. М., 1994.

Жизнь и смерть: загадки и противоречия. М., 1990.

Клаузура ноосферы: Сб. тезисов и статей по естественнонаучному обосно­ванию общечеловеческой этики. М., 1990.

Коновалова Л.В. Прикладная этика: Биоэтика и экоэтика. М., 1998. Вып. 1.

Круть И.В., Забелин И.М. Очерки истории представлений о взаимоотноше­нии природы и общества. М., 1988.

Леопольд А. Природная пирамида // Экологическая Антология. М., 1992.

Лось В.А. Взаимоотношения общества и природы. М., 1990.

Моисеев Н.Н. Человек, среда, общество. М., 1991.

По ту сторону смерти. М., 1994.

Проблемы биоэтики: Реферат, сб. / Отв. ред. Б.Г. Юдин. М., 1993.

Токар Б. «Зеленая» альтернатива: создание экологического будущего. М., 1990.

Тоффлер А. Футурошок. СПб., 1997.

Хесле В. Философия и экология. М., 1993.

Чумаков А.Н. Философия глобальных проблем. М., 1994.

Экологическая альтернатива. М., 1990.

Этика и культура общения

Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1995.

Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.

Бринкман Р., Кершнер Р. Гений общения. СПб., 1997.

Брудный А.А. Понимание и общение. М., 1989. Виртуальная реальность. М., 1997.

Вишнякова Н.Ф. Конфликт — это творчество: Тренинговый практикум по конфликтологии. Мн., 1996.

Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности. М., 2002.

Горянина В.А. Психология общения: Учеб. пособие. М., 2002.

Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. М., 1991.

Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. М., 2000.

Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. СПб.; Рига, 1997.

Каган М.С Мир общения. М., 1988.

Кан-Калик В.А. Грамматика общения. М., 1995.

Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей? Мн., 1990.

Козлов И.И. Как относиться к себе и людям? М., 1994.

Крутое Н.Н., Крутова О.И. Человек среди людей. М., 1989.

Леей В.Л. Искусство быть собой. М., 1991.

Леей В.Л. Искусство быть другим. М., 1980.

Ликсон Ч. Конфликт: семь шагов к миру. СПб., 1997.

Литвак М.Е. Если хочешь быть счастливым: Учеб. пособие по психотерапии и психологии общения. Ростов н/Д, 2002.

Литвак М.Е. Психологический вампиризм. Ростов н/Д, 2002.

ЛукьянЯ.А. Барьеры общения. Конфликты. Стресс. Мн., 1986.

Мишаткина Т.В., Яскевич Я.С. Феномен общения в философии и культуре XX века. Мн., 2000

Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. М., 1991.

Паламарь А. О. Мудрость общения. М., 1990.

Пиз А. и Б. Язык взаимоотношений. Мужчина-женщина. М., 2000. Сафьянов В.И. Этика общения. М., 1991.

Толстых А.В. Наедине со всеми: о психологии общения. М., 1990. Умеете ли Вы общаться? М., 1991.

Шмидт Р. Искусство обшения. М., 1992.

Шостром Э. Антикарнеги. М., 1992.

Этика и этикет

Безруких М. Я и другие Я, или правила поведения для всех. М., 1991.

Войскунский А. Е. Я говорю, мы говорим... М., 1991.

Основы этикета и искусство общения. СПб., 1993.

Правила светской жизни и этикета. Хороший тон. М., 1991.

Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. М., 2002.

Хороший тон: Сб. правил и советов на все случаи жизни. М., 1990.

Шепель В.М. Секреты личного обаяния. М., 1994.

Школа этикета: поучения на всякий случай. Екатеринбург, 1995.

Этикет: дома и в гостях. Мн., 1993.

Ягодинский В.Н. Как себя вести. М., 1991.

СОДЕРЖАНИЕ

Вместо введения. Прикладная этика как «практическая философия» ... 4

**Глава** 1. **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА В СИСТЕМЕ**

**ПРИКЛАДНОГО ЭТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ** …………………….7

**Глава** 2. **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ПЕДАГОГА:**

**СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ФУНКЦИИ** …………………….11

1. Специфика педагогической деятельности …………………….. 11
2. Этика отношения педагога к своему труду …………………….. 18

**Глава 3. ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ**

**«ПЕДАГОГ-УЧАЩИЙСЯ»** ………………………………24

3.1. Основные принципы межличностных отношений

педагогов и учащихся ………………………24

3.2. Морально-психологическая культура педагога и «барьеры»

его общения с учащимися ………………………34

**Глава 4. ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ**

**«ПЕДАГОГ-ПЕДАГОГ»** …………………………..39

1. Этика служебных отношений «по горизонтали»………………….......39
2. Этика служебных отношений «по вертикали» ……………………….48

**Глава** 5. **ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ В ВУЗЕ**....59

5.1. Специфика вузовского образования и этика отношений

в системе «педагог—студент» ……………………….60

5.2. Вузовское образование и этика науки ……………………….73

**Глава 6. ЭТИКА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ**

**И ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА**………………………..88

1. Гражданское общество, гражданин, гражданственность………………89
2. Особенности, ценности, идеалы этики гражданственности…………..90
3. Политическая этика и политическая культура…………………………92
4. Патриотизм — основной принцип этики гражданственности……….97
5. Национальные особенности патриотизма и политической культуры 102
6. Насилие и ненасилие: моральный выбор гражданина ………………..107

**Глава 7. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА**

**И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА** ……………………..123

1. Экологическая этика: предмет, нравственное содержание, ценности 124
2. Основные принципы и императивы экологической этики ………….127
3. Экология человека и «открытые» проблемы биомедицинской этики 131

7.4. Формирование экологической культуры будущих специалистов в вузе…………………………………………………134

**Глава 8. КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГА** ……………138

8.1. Общение как нравственная ценность:

сущность и предназначение ………………………... 138

1. Культура и антикультура общения ………………………… 143
2. Этика интимных отношений …………………………153
3. Этика общения в виртуальной реальности ………………………… 177
4. Молодежная субкультура: моральные проблемы общения ……………186

**Глава 9. ЭТИКЕТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ**

**ПЕДАГОГА** ....... ……………………………………196

1. Этикет и его особенности …………………………. 196
2. Краткий очерк истории этикета …………………………. 198
3. Основные нормы и принципы этикета …………………………. 213
4. Правила этикета для конкретных ситуаций …………………………. 216
5. Этикет в речевой деятельности ………………………….. 224
6. Этикетная культура в одежде ………………………….. 231
7. Этикет «неформальных» мероприятий ………………………….. 234
8. Правила поведения за столом………………………………………………239

**ПРАКТИКУМ** ……………………………244

I.Материал для самостоятельного анализа. В.А. Сухомлинский о

воспитании……………………………………………………………………… 244

II.Тесты по этике и культуре межличностного

и делового общения педагога …………………………… 269

Тест 1. Определение уровня Вашей общительности ……………………… 269

Тест 2. Этикет и культура Вашего общения …………………………… 271

Тест 3. «Любят ли Вас люди?» …………………………… 273

Тест 4. «Умеете ли Вы слушать и слышать другого?» ……………………… 274

Тест 5. Изучение эмпатии личности …………………………… 276

Тест 6. «Кто ты: ведущий или ведомый?» …………………………… 278

Тест 7. «Круг Айзенка» …………………………….279

Тест 8. Самооценка психических состояний (по Айзенку) ……………….282

Тест 9. «Комплекс неполноценности» …………………………… 283

III.Психотренинг ……………………………. 285

1. Упражнения для аутотренинга …………………………… 285
2. Умейте слушать другого …………………………….286
3. Пятьдесят способов победить стресс …………………………… 288

Заключение …………………………….291

Методическое приложение …………………………….292

1. Программа курса «основы педагогической этики» ……………………… 292
2. Планы семинарских занятий ……………………………. 295
3. Темы для рефератов и самостоятельной работы ……………………………. 297

Литература ……………………………..299