

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАНИИ

Девятых С.Ю.

УО «ВГМУ», г. Витебск, Республика Беларусь
devyatych@mail.ru

Ведущая идея концепции состоит в том, что педагогическое сопровождение процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи, интегрируя внутренний фамилистический потенциал обучающихся и ресурсы внешней образовательной среды, обеспечивает развитие фамилистических ориентаций обучающихся через освоение и принятие ими культурных ценностей фамилизма в условиях ценностно-опосредованной жизнедеятельности со-бытийной общности педагогов и учащихся в процессе их совместного смыслотворчества.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, развитие личности, семейные ценности, учащаяся молодежь.

Введение. Актуальность разработки концепции развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи в образовании определяется как потребностями общества в оптимизации добрачного поведения молодежи, укреплении семьи, преодолении негативных явлений в сфере супружества и родительства, так и потребностями развивающейся личности в обретении индивидуально-ценностной позиции в сфере отношений полов.

Материал и методы. В основе концепции лежит совокупность противоречий, характеризующая уровень теоретико-методологического обоснования и методического обеспечения педагогического сопровождения процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи в образовании.

На теоретическом уровне это противоречие заключается в понимании сущности процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи и отсутствием ясности в понимании ее сути педагогического сопровождения этого процесса.

На методологическом уровне – это ориентация социального воспитания в сфере отношений полов на «формирующие» педагогические парадигмы, и пониманием того, что поведение человека в сфере отношений полов определяется ценностным оснащением его личности, что с необходимостью предполагает разработку педагогических концепций социального воспитания в сфере отношений полов, нацеленных в своем педагогическом воздействии на систему ценностных ориентаций обучающихся.

На методическом уровне – противоречие между потребностями молодых людей к выбору той или иной ценностной позиции в сфере отношений полов и недостаточной разработанностью методик, обеспечивающих возможности этого выбора.

Результаты и их обсуждение. Основу изучения феномена ценностного развития личности составил культурологический подход к анализу педагогических явлений. Ключевым здесь выступает понятие *семейный образ жизни* –

культурно-обусловленный и исторически конкретный наиболее типичный образ жизни людей, *представленный социокультурными институтами брака, семьи, супружества и родительства*, предполагающий реализацию человеком своей сексуальности в признанном обществом союзе мужчины и женщины, объединенных общностью экономической и духовной жизни с целью рождения и воспитания в нем детей. Семейный образ жизни выступает ядром **сексуальной культуры**, под которой мы понимаем символическое истолкование личностного и межличностного выражения феномена полового влечения, зафиксированного в нормах и правилах, предписывающих определенные способы его реализации в практических действиях и определенную мотивацию этих действий.

Сексуальная культура – лишь один из аспектов *гендерной культуры*, которую, на наш взгляд, можно определить как мировоззренческое истолкование феномена человеческой раздельнополости, проявляющееся в наделении биологических различий между мужчинами и женщинами социальным значением, построении на этой основе социально-половой стратификации, определяющей при помощи норм и правил образ действий людей как представителей определенного пола. Важно отметить, что понятие «сексуальная культура» более узкое и представляет собой лишь один из аспектов термина «гендерная культура», связанный с реализацией сексуальности.

Мировоззренческим основанием семейного образа жизни выступает **фамилизм** – обусловленные культурой, господствующие в обществе представления о гендерной дифференциации, сущности и природе сексуальности, целях и способах ее реализации в совместной жизнедеятельности мужчины и женщины. Фамилизм как система общественных убеждений имеет ценностную природу, т.е. может выступать как ориентир для выбора жизненных целей и способов их достижения.

Развитие семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи рассматривалось нами в контексте идей о воспроизводстве сексуальной культуры в процессе социализации, что предполагает, во-первых, связь основных характеристик социализации с состоянием и эволюцией семьи; во-вторых, исторически конкретный характер этого процесса; в-третьих, семейный образ жизни выступает в этом процессе в качестве основного средства, определяющего общую линию этой социализации, в-четвертых, семейный образ жизни как ценностный феномен выступает в качестве *нормативного содержания* сексуальной социализации.

Опираясь на положения отечественной педагогической науки (Л.В. Байбородова, Н.Ф. Голованова, О.Н. Козлова, Л.И. Новикова, В.А. Сластенин и др.), концепция рассматривает образование как процесс целенаправленного воздействия на личность с целью подготовки ее к активной жизни во всех сферах общества. В этой связи, **педагогическое сопровождение процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи** рассматривается нами как педагогическая деятельность, призванная создать и реализовать совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для целенаправленного и активного усвоения учащимися социокультурных ценностей фамилизма, развития фамилистических ориентаций и формирования индивидуально-ценностной позиции в сфере отношений полов.

Фамилистические ориентации (семейно-ценностные) личности – система социальных установок и убеждений, раскрывающих нравственный смысл реализации человеком своей сексуальности, проявляющихся в приоритетной ориентированности личности на реализацию ценностей семейного образа жизни в своей жизненной программе.

В процессе педагогического сопровождения происходит обогащение и развитие **фамилистического потенциала** обучающихся, под которым мы понимаем совокупность объединенных в систему прижизненно приобретенных ориентаций и убеждений личности, отражающих ту или иную степень принятия ею социокультурных ценностей фамилизма и определяющих ее способность воспроизводить семейный образ жизни на социально-заданном уровне.

Развитие фамилистических ориентаций личности является результатом ее приобщения в процессе социализации в сфере отношений полов к фамилистическим ценностям, когда человек переводит приобретенный и усвоенный им опыт в личностный план, превращает в содержание собственных взглядов и убеждений.

Педагогическое сопровождение создает условия для **фамилистического развития** учащейся молодежи – процесса качественного преобразования системы социальных ориентаций и убеждений учащегося, определяющих его поведение в сфере отношений полов в процессе активного и целенаправленного усвоения культурообусловленных смыслов фамилистических ценностей, приводящего к позитивному изменению его внутреннего мира и обеспечивающему основу для самоопределения в сфере семьи и родительства и в жизни в целом.

Ведущая идея исследования состоит в том, что педагогическое сопровождение процесса развития семейно-ценностных ориентаций учащейся молодежи, интегрируя внутренний фамилистический потенциал обучающихся и ресурсы внешней образовательной среды, обеспечивает развитие фамилистических ориентаций обучающихся через освоение и принятие ими культурных ценностей фамилизма в условиях ценностно-опосредованной жизнедеятельности со-бытийной общности педагогов и учащихся в процессе их совместного смысловорчества.

Целью педагогического сопровождения процесса социализации учащейся молодежи в сфере отношений полов является создание и реализацию условий, обеспечивающих развитие фамилистических ориентаций обучающихся. Фамилистическое развитие как результат педагогического сопровождения социализации в сфере отношений полов обеспечивается достижением конгруэнтности между личными и культурными смыслами ценностей семейного образа жизни и обеспечивает формирование индивидуально-ценностной позиции обучающихся в сфере отношений полов.

Таким образом, **результатом развития** фамилистических ориентаций учащихся на определенном временном или возрастном этапе является сформированность индивидуально-ценностной позиции в сфере отношений полов в конкретный момент времени на основе:

- обогащения личного опыта фамилизма учащихся за счет приобщения к ценностям фамилизма;

- расширения ценностно-смысловой сферы личности за счет включения в нее социокультурных смыслов фамилизма;

- достижения конгруэнтности между лично-значимым смыслом ценностей фамилизма обучающихся и социокультурными смыслами этих ценностей в процессе их осмысления, понимания и переосмысления;
- иерархизации индивидуальных ценностей, выстроенной на базе традиционно-ценностного отношения к браку, семье, супружеству и родительству;
- приобретения навыков рефлексии личных жизненных проблем, целей и способов их достижения;
- приобретения опыта решения личностных и межличностных проблем в процессе жизнедеятельности ценностно-опосредованной событийной общности педагогов и учащихся.

Анализ литературы (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Асмолов, М.М. Бахтин, Е.Г. Белякова, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.С. Кашлев и др.) позволил выделить значимые для нашего исследования ***положения, отражающие специфику развития фамилистических ориентаций личности*** в педагогическом процессе образовательного учреждения:

- в основе включения личности в социальные связи лежат личные ценности, выражающие отношения личности к тем или иным объектам, ради которых разворачивается деятельность; личные ценности есть производные от социальной позиции человека;
- превращение социальной ценности в личную возможно только тогда, когда человек вместе с группой включается в практическую реализацию этой ценности, ощущая ее как свою;
- процесс развития личности связан со становлением субъектности, личностным самоопределением, как формированием смысловой системы личности; источником развития выступает событийная общность; механизмом личностного развития является рефлексия;
- единицей развития выступает событие, которое представлено проблемно-конфликтной ситуацией, разрешение которой связано со снятием противоречия между личным смыслом ценности и ее социокультурным смыслом;
- внешняя сторона характеризуется событийностью и диалогичностью; внутренняя сторона процесса развития характеризуется мерой активности личности, личность сознательно и самостоятельно делает внешнее внутренним.

Исходя из проведенного анализа и обобщения, правомерно определить фамилистическое развитие учащихся как процесс активного усвоения ими культурообусловленных смыслов фамилистических ценностей, приводящий к позитивному изменению их внутреннего мира, обеспечивающему основу для их самоопределения в сфере отношений полов и в жизни в целом.

Развитие фамилистических ориентаций учащихся в педагогическом процессе учреждения образования характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью внешней и внутренней ее сторон. *Внешняя сторона* фамилистического развития представляет собой гармонизацию культурно обусловленных смыслов фамилистических ценностей с индивидуальными смыслами этих ценностей, через создание условий, побуждающих учащегося к осмыслению и переосмыслению социокультурных смыслов фамилистических ценностей, что обеспечивает их приобщение к этим ценностям, а также оказание педагогической поддержки в ситуации ценностного выбора. *Внутренняя сторона* фамилистического разви-

тия представлена фамилистическим потенциалом учащихся и их направленностью на самоопределение в сфере отношений полов.

Главная особенность внешней стороны ценностного развития состоит в построении событийной общности педагогов и учащихся, что предполагает рассмотрение акта их взаимодействия как события. Структура *со-бытийности* образуется ситуацией противоречия между личным смыслом ценности и ее социокультурным смыслом и специальными действиями, направленными на преодоление этого противоречия. Действия по построению *со-бытийности* строятся на противопоставлении личного и социокультурного смыслов ценностей и установлении конгруэнтности между ними.

Осмысление и преобразование социокультурных смыслов ценностей происходит во внутреннем пространстве личности. Ценностное восприятие новой информации обогащает личность, становится внутренним источником развития. Для того чтобы началось движение внутреннего развития, осознание необходимости изменений должно появиться у учащихся «изнутри», стать личностно значимым. Основным средством возникновения этого процесса является рефлексия.

Таким образом, фамилистическое развитие учащихся обеспечивается на «внутреннем» уровне посредством личностного роста. Внутренняя сторона фамилистического развития предстает как естественно осуществляющийся процесс качественных изменений внутреннего мира учащихся, направленный на их реализацию в сфере отношений полов. Соответствующим образом организованный педагогический процесс становится внешним регулятором внутренней стороны развития фамилистических ориентаций учащейся молодежи.

Системообразующим фактором образования выступает подход, парадигма, позволяющая осуществить рациональный и системный подбор базовых компонентов – цели, содержания, принципов, средств и форм педагогической деятельности. Такая универсализация образовательной системы ориентирует на отражение связи ценностно-смыслового компонента системы с содержанием, основными направлениями ее деятельности, организационными формами, содержанием взаимодействия и средой и оперативным управлением системы [1].

Многоаспектность развития личности, необычайная сложность этого процесса, многоуровневость проявлений предполагает, что создание педагогической системы, ориентированной на развитие фамилистических ориентаций учащихся будет ориентироваться как на исторически сложившиеся в отечественной педагогике подходы, так и инновационные идеи, отражающие реалии современного образовательного процесса.

Л.П. Бучева указывает на то, что проблему генезиса личности невозможно решить, абстрагируясь от развития общества, по законам которого формируется ее образ жизни и мыслей, поскольку главный источник детерминации социального поведения личности находится в диалектической взаимосвязи личности и общества. Иначе говоря, процесс развития личности связан с овладением ею культурой, что и определяет обращение к основным положениям *культурологического подхода* [2].

Использование культурологического подхода предполагает наполнение содержания образования культурными, т.е. человеческими смыслами, для

реализации которого требуются технологии, характерные черты которых сотрудничество и диалогичность [3]. Таким образом, культурологический подход в его приложении к воспитанию в сфере отношений полов позволяет трактовать усвоение семейного образа жизни как процесс личностного открытия, при котором происходит индивидуально-личностная акцентуация заложенных в нем культурных смыслов.

Взаимодействие общества и личности предполагает взаимную детерминацию индивидуального и социального, хотя эти системы разного уровня: общество и личность не равноценные полюсы взаимодействия, однако личность – не просто клетка в многоклеточном организме, ей присуща творческая роль в создании и развитии социальных систем [4].

Вместе с тем, выполнять свою конструирующую функцию педагогика может только на основе глубокого и всестороннего изучения своего объекта и своего предмета, поскольку становление субъектности, духовное развитие личности, образование человека – проблемы, стоящие на стыке философии, социологии, психологии [5].

Необходимость изучения Человека во всей его сложности и полноте его связей предполагает обращение к теоретическим положениям **антропологического подхода**. С позиций антропологического подхода воспитание рассматривается как специфически человеческий способ бытия и как специальная деятельность, имеющая чрезвычайно высокую ценность. Воспитание соответствует природе человека. Он испытывает нужду и способность к воспитанию, а также потребность в осмыслении этого процесса с теоретической точки зрения [6].

Представители антропологической парадигмы исходят из идеи социальной природы мотивации учения, и полагают, что воспитание – движение от любопытства к мысли. Отсюда – необходимость пробуждать любопытство. При этом, живая связь с окружающей действительностью рассматривается в качестве средства положительной мотивации воспитанников. Продолжением идеи воспитывающей и обучающей среды, реализованной педагогами-антропологами, становилась идея воспитания как организация самостоятельности детей, в ходе которой воспитание и обучение превращаются в естественный продукт их собственного творческого усилия [7].

Общий механизм реализации этого процесса и тип взаимоотношений его участников раскрывает воспитательная парадигма самореализации личности. Педагог как бы «ведет» воспитанника, помогая войти в мир культуры, создавая педагогические ситуации, где он может проявить свою активность. Педагогическое руководство органически соединяется с саморазвитием ребенка и оказывает свое «формирующее» влияние через это саморазвитие [корнетов]. Важным условием саморазвития личности выступает умение пользоваться свободой, которое, по мнению К.Д. Ушинского, и является истинной целью воспитания [8, с. 474].

Реализация антропологического подхода предполагает работу в пространстве субъективной реальности человека, где происходит осознанное и целенаправленное проектирование жизненных и образовательных ситуаций, в которых оказывается возможным и становление собственной субъектности [6].

Обращение к *социализирующему подходу* (Бочарова В.Г., Галагузова М.А., Шакурова М.В., Ясницкая В.Р.) позволяет представить воспитание как многомерную и открытую систему, где на личность воспитанника вариативно воздействуют различные социальные источники.

Основной смысл подхода выстраивается вокруг феномена социального. Так, Зеньковский В.В. [9] видел цель воспитания в развитии социальной активности, в развитии «вкуса» к социальной деятельности, воспитания духа солидарности, способности подыматься над личными, эгоистическими замыслами. Достижение этой цели возможно только тогда, когда институты воспитания и семья отражают наличную связь со всей социальной средой, в которой они находятся. Только при соблюдении этого условия, процесс социального воспитания обеспечивает равномерное взаимодействие ребёнка и среды.

Обращение к *диалогическому подходу* вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена [2]. Применение диалогического подхода позволяет образовать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития [10].

По внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию, имеет ее необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информации, но, с другой стороны, личностно-смысловой диалог не ставит целью «снятие» этой проблемности. Диалог разворачивается как некая жизненная ситуация, как образ жизни педагога и ученического коллектива и выступает также как своеобразная технология усвоения эмоционально-ценностного опыта. Включение учащегося в диалог означает создание личностно развивающей педагогической ситуации [5, с. 67].

Обращение к основным положениям *рефлексивного подхода* предполагает опору на рефлексивную деятельность учащихся. Предполагается, что рефлексизирующее осмысление учащимся своей собственной образовательной деятельности и ее результатов, сравнение и сопоставление себя с другими участниками образовательного процесса имеет стимулирующее значение, побуждает к постоянной и продуктивной внутренней работе над собой. Выводы на основе самооценки и внутренней дискуссии держат в постоянном интеллектуальном тоне, мотивируют на новые достижения, что способствует развитию целостной, творческой индивидуальности и направлены на построение пространства саморазвития [3].

Заключение. Указанные теоретические подходы не имеют взаимоисключающего характера, они скорее дополняют друг друга, составляя суть педагогического мышления, нацеленного на развитие личности, а их синтез может быть достигнут в *рефлексивно-диалогическом* подходе как стратегии реализации двусторонности процесса развития фамилистических ориентаций учащихся в педагогическом процессе образовательного учреждения.

Названный подход объединяет, во-первых, идею индивидуально-личностной акцентуации заключенных в культуре смыслов фамилистических ценностей (культурологический подход), во-вторых, идею использования мето-

дов, позволяющих работать в субъективном пространстве человека, пространстве, в котором происходит осознание и целенаправленное проектирование жизненных и учебных ситуаций (антропологический подход), в-третьих, идею свободы, вне которой нет ни воспитания, ни творчества (социализирующий подход), идею диалогизма как способа существования культуры, общности и личности (диалогический подход) и идею рефлексивности как механизма развития личности, общности и культуры (рефлексивный подход).

Рефлексивно-диалогический подход позволяет реализовать:

– идею диалога как способа преодоления проблемно-конфликтной ситуации в событийной общности педагогов и учащихся, порожденной несовпадением индивидуальных и культурообусловленных смыслов фамилистических ценностей;

– идею рефлексии в образовании, направленную на стимулирование внутренней активности личности в осознании, осмыслении, понимании и принятии культурно-ценностных смыслов фамилистических ценностей.

С точки зрения целостности, при реализации рефлексивно-диалогического подхода можно принять следующее: источником содержания образования выступает семейный образ жизни, представленный институтами брака, семьи, супружества и родительства, как социокультурная ценность, раскрываемая и как ценность-цель, поскольку в семейной жизни человек раскрывает и реализует свою человеческую сущность, и как ценность-средство, поскольку семейный образ жизни выступает условием и средством самореализации человека; носителем социокультурных смыслов семейного образа жизни и стоящих за ним фамилистических ценностей выступает педагог; условием, обеспечивающим целостность педагогического процесса, становится смещение образования на ценностно-смысловые компоненты семейного образа жизни. Освоение культурных ценностей и смыслов фамилизма осуществляется в условиях организованной, ценностно-опосредованной жизнедеятельности в событийной общности педагогов и воспитанников.

Список использованной литературы:

1. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1992. – 125 с.
2. Буюва, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буюва. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
3. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 351 с.
4. Кононенко, Б.П. Большой толковый словарь по культурологии / Б.П. Кононенко. – М.: АСТ, 2003. – 512 с.
5. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – М.: Детство-Пресс, 2002. – 288 с.
6. Слободчиков, В.И. Очерки психологии развития / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ, 2005. – 272 с.
7. Прудникова, В.А. Воспитание – антропологический подход / В.А. Прудникова, В.В. Комаров, Н.С. Искрин. – Самара, 2001. – 117 с.
8. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт психологической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

9. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 271 с.
10. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – М.: Детство-Пресс, 2002. – 288 с.
11. Ильин, Е.Н. Рождение урока / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.
12. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии. – изд. 2-е / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, 1999. – 112 с.